

UB Braunschweig

84



2223-694-6

2, 2, X, 2 No 28

Der Bücherschatz des Lehrers

Band X,2

Testamentarisches Vermächtnis
des Schulrats Walter Probst
an die Volksschule Machstraße
September 1958

Walter Probst

1947

Walter Probst
VII a / 54

Der Bücherschatz des Lehrers

Herausgegeben von
Adolf Rude

Band X:
Geschichte der Pädagogik

Von Dr. Willy Moog

Teil 2:
Die Pädagogik der Neuzeit von der Renaissance
bis zum Ende des 17. Jahrhunderts



1928

A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck-Harz u. Leipzig

2223 - 694 6

Testamentarisches Vermächtnis
des Schulrats Walter Probst
an die Volksschule, Glaschstraße
September 1958

Geschichte der Pädagogik

Von

Dr. Willy Moog

ord. Professor für Philosophie und Pädagogik
an der Technischen Hochschule in Braunschweig

2. Band:

**Die Pädagogik der Neuzeit
von der Renaissance bis zum Ende des
17. Jahrhunderts**

7. völlig neugestaltete Auflage von Fr. Hemans „Geschichte
der neueren Pädagogik“



1928

Walter Probst

A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck-Harz u. Leipzig

Am 31/8/58

am 25. 11. 58



Vorwort

An die Stelle von Hemans „Geschichte der neueren Pädagogik“, die ich in sechster Auflage herausgegeben hatte, tritt hiermit ein völlig neues Werk, für das ich selbst allein die Verantwortung trage. Es konnte sich für mich, wenn ich eine den Bedürfnissen der heutigen Zeit und meinen eigenen Anschauungen entsprechende wissenschaftliche Geschichte der Pädagogik schaffen wollte, nicht mehr darum handeln, den Hemanschen Text nur irgendwie zu bearbeiten, ich mußte von Grund auf etwas Neues gestalten. Kein Satz ist mehr von Hemans Text stehen geblieben, ich habe das Ganze neu verfaßt und mich auch in Anlage und Aufbau nicht mehr an das Frühere gehalten.

Äußerlich bekundet sich die Neugestaltung schon darin, daß jetzt eine Darstellung der ganzen Geschichte der Pädagogik geboten werden soll, und zwar in drei Bänden. Der erste Band soll das Altertum und das Mittelalter behandeln, der zweite Band die Neuzeit von der Renaissance bis zum Ende des 17. Jahrhunderts, der dritte Band die Zeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Zunächst erscheinen der zweite und der dritte Band, die Ausgabe des ersten Bandes wird bald folgen.

Diese Geschichte der Pädagogik will kein bloßes Compendium sein, das aus größeren Darstellungen abgeleitet wäre, wie das die meisten Lehrbücher der Geschichte der Pädagogik sind, sondern sie beruht auf eigenen Quellenuntersuchungen. Ich habe die große Mühe nicht gescheut, die Quellen, vor allem die Werke der einzelnen Pädagogen, von neuem durchzuarbeiten. Gerade für die Geschichte der Pädagogik erscheint mir bei der heutigen wissenschaftlichen Situation ein solches Vordringen zu den Quellen selbst als notwendig, wenn man die Entwicklung von der Gegenwart zur Vergangenheit zurückverfolgen will. Frühere Historiker haben das Material der Geschichte der Pädagogik meist von diesem oder jenem einseitigen Gesichtspunkt aus zusammengestellt und wußten natürlich noch nichts von modernen Problemen der Pädagogik. Meinungen über diesen oder jenen Pädagogen, über diese oder jene Epoche sind traditionell geworden, die durchaus der Korrektur bedürfen, weil sie aus unvollständiger oder vorurteilhafter Kenntnis hervorgingen. Vom Standpunkt der Gegenwartspädagogik muß eine neue Sichtung des Quellenmaterials der Geschichte der Pädagogik vorgenommen werden, wenn man richtige Entwicklungslinien ziehen will. Mir kommt es daher hier darauf an, eine objektive wissenschaftliche Darstellung zu bieten, die aus den Quellen geschöpft ist, die auf Grund der

Werke der betreffenden Pädagogen selbst den Sinn ihrer Lehren zu kennzeichnen und in historische Zusammenhänge einzuordnen sucht. Mancherlei Neues tritt dabei zutage, was in keiner der bisherigen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik zu finden ist. Es will dieses Werk nicht etwa nur die Zahl der Lehrbücher über Geschichte der Pädagogik um eins vermehren, sondern es will wissenschaftlicher Forschungsarbeit dienen, wie sie auf dem Gebiet der Geschichte der Pädagogik noch dringend nötig ist, ohne darum doch den Charakter eines Lehrbuchs ganz aufzugeben.

Historische Besinnung darf heutzutage in der Pädagogik nicht abgewiesen werden, ja sie erscheint gerade angesichts des heftigen Kampfes der Meinungen in der Gegenwart als erforderlich. Die Gefahren eines Historismus hat unsere Zeit wohl überwunden, und namentlich in der modernen Pädagogik sind sie kaum zu fürchten. Nicht darum kann es sich handeln, Vergangenes ohne weiteres als Muster hinzustellen, Veraltetes wieder zu beleben, überlieferte Irrtümer fortzupflanzen. Nicht bloße Diener der Vergangenheit wollen wir sein, sondern Wegbereiter der Zukunft. Aber eine rechte historische Besinnung kann zu Selbstbesinnung und zu fruchtbarer Kritik des Eigenen führen, sie kann aufbauend wirken, indem sie Grundlagen erkennen lehrt, die man nicht übersehen darf, indem sie vermeintlich Neues seiner wahren Bedeutung nach einzuschätzen hilft, sie schlägt gangbare Brücken von der Gegenwart zur Zukunft.

Braunschweig, im Juli 1928

Willy Moog

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	V
Allgemeine Literatur zur Geschichte der neueren Pädagogik	1
Einleitung	9

I. Das Zeitalter der Renaissance und des Humanismus

Kap. 1

Renaissance und Humanismus in Italien

§ 1: Renaissance und Humanismus im Verhältnis zum Mittelalter	14
§ 2: Weltanschauung und Bildungsideal der Renaissance	23
§ 3: Humanistische Pädagogen in Italien	30

Kap. 2

Der Humanismus in Deutschland

§ 4: Der ältere deutsche Humanismus	66
§ 5: Der jüngere deutsche Humanismus	88

Kap. 3

Der Humanismus in anderen Ländern

§ 6: Der Humanismus in Frankreich	100
§ 7: Der Spanier Vives	104
§ 8: Der Humanismus in England	116

II. Das Zeitalter der Reformation und der Gegenreformation

Kap. 4

Die Reformation Luthers

§ 9: Renaissance und Reformation	122
§ 10: Das Bildungsideal der Reformation	125
§ 11: Luther als Pädagoge	128
§ 12: Melanchthon	136

Kap. 5

Die Organisation des protestantischen Schulwesens in Deutschland

§ 13: Protestantische Universitätsreform	143
§ 14: Schulordnungen in Städten und Ländern	145

Kap. 6

Protestantische Schulmänner im 16. Jahrhundert

§ 15: Johannes Sturm	161
§ 16: Valentin Trotzendorf	168
§ 17: Hieronymus Wolf	173
§ 18: Michael Neander	177

Kap. 7

Die Reformation in der Schweiz: Zwingli und Calvin

§ 19: Zwingli	181
§ 20: Calvin	186

Kap. 8

Die Gegenreformation

§ 21: Das Schulwesen der Jesuiten	191
§ 22: Pädagogische Wirksamkeit anderer katholischer Orden in der Zeit der Gegenreformation	201

III. System- und Methodenprobleme im 17. Jahrhundert

Kap. 9

Neue philosophische und pädagogische Bestrebungen
in Frankreich und England

§ 23: Die Autonomie des Denkens und das System der Wissenschaften	204
§ 24: Montaigne als Vorläufer einer neuen Pädagogik und die Zeit Descartes'	210
§ 25: Bacon, Milton und Hobbes	219

Kap. 10

Die neue pädagogische Bewegung in der ersten Hälfte
des 17. Jahrhunderts in Deutschland

§ 26: Allgemeine Charakteristik der Zeit	230
§ 27: Wolfgang Ratke	233
§ 28: Die Weimarische Schulordnung von 1619	243
§ 29: Andreaä, Alsted, Schupp und Moscherosch	247

Kap. 11

Das pädagogische System des Comenius und die
Neuordnung des Schulwesens

§ 30: Comenius	260
§ 31: Schulordnungen mit Reformplänen	290

Kap. 12

Reformbestrebungen in der zweiten Hälfte des
17. Jahrhunderts in Deutschland

§ 32: Seckendorff, Weigel und Becher	300
§ 33: Die Adelserziehung und die Ritterakademien	311

Kap. 13

Probleme einer Standeserziehung in Frankreich und
England in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts

§ 34: Fénelon	316
§ 35: John Locke	324

Allgemeine Literatur zur Geschichte der neueren Pädagogik

I. Nachschlagewerke: *K. A. Schmid*, „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“. Gotha 1859—1876. 11 Bde. 2. Aufl., von *W. Schrader* fortgesetzt 1876—1887. 10 Bde. — *W. Rein*, „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“. Langensalza 1895—1899. 7 Bde. 2. Aufl. 1903—1911. 10 Bde. — *E. M. Roloff*, „Lexikon der Pädagogik“. Freiburg 1913—1917. 5 Bde. — „Handwörterbuch des Volksschulwesens“, hrsgg. von *E. Clausnitzer* u. a. Leipzig und Berlin 1920. — *R. Borch*, „Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik“. Freiburg i. Br. 1920.

II. Sammlungen von Quellenwerken und Ausgaben: Wichtiges Quellenmaterial über die Entwicklung des Schulwesens im Mittelalter und in der Neuzeit enthalten die von *Karl Kehrbach* begründeten, seit 1886 erscheinenden „*Monumenta Germaniae Paedagogica*“ (bis jetzt 58 Bde.); darin „*Braunschweigische Schulordnungen*“, hrsgg. von *F. Koldewey* (Bd. 1, 8), „*Ratio studiorum et institutiones scholasticae societatis Jesu*“, hrsgg. von *G. M. Pachtler* (Bd. 2, 5, 9, 16), „*Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525*“ von *S. Günther* (Bd. 3), „*Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder*“, hrsgg. von *J. Müller* (Bd. 4), „*Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen*“, hrsgg. von *Fr. Teutsch* (Bd. 6, 13), „*Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae*“ von *K. Hartfelder* (Bd. 7), „*Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge*“ von *B. Poten* (Bd. 10, 11, 15, 17, 18), „*Das Doctrinale des Alexander de Villa-Dei*“, hrsgg. von *D. Reichling* (Bd. 12), „*Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher*“ von *Fr. Schmidt* (Bd. 14), „*Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher*“ von *Fr. Schmidt* (Bd. 19), „*Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion*“, hrsgg. von *F. Cohrs* (Bd. 20, 21, 22, 23, 39), „*Die Badischen Schulordnungen*“ hrsgg. von *K. Brunner* (Bd. 24), „*Pestalozzi-Bibliographie*“ von *A. Israel* (Bd. 25, 29, 31), „*Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jahrhunderts*“ von *Joh. Kvačala* (Bd. 26, 32), „*Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen*“ von *W. Diehl* (Bd. 27, 28, 33), „*Das Österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias*“, von *K. Wotke* (Bd. 30), „*Die Jugend und Erziehung der Kurfürsten von Brandenburg und Könige von Preußen*“ von *G. Schuster* u. *F. Wagner* (Bd. 34), „*Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts*“ von *H. Gilow* (Bd. 35), „*Die Jugend des Königs Friedrich Wilhelm IV. und des Kaisers und Königs Wilhelm I.*“ von *G. Schuster* (Bd. 36, 37, 40), „*Das Unterrichtswesen der Großherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz*“ von *H. Schnell* (Bd. 38, 44, 45), „*Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns einschließlich Regensburgs*“ von *G. Lurz* (Bd. 41, 42), „*Andreas Guarinas Bellum grammaticale und seine Nachahmungen*“ von *Joh. Bolte* (Bd. 43), „*Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium*
Moog, Geschichte der Pädagogik II

(1787—1806) und das Abiturientenexamen“ von P. Schwartz (Bd. 46, 48, 50), „Dokumente zur Geschichte der humanistischen Schulen im Gebiet der Bayerischen Pfalz“ von K. Reissinger (Bd. 47, 49), „Das Erziehungswesen Zinzendorfs und der Brüdergemeine in seinen ersten Anfängen“ von O. Utten-dörfer (Bd. 51), „Das Erziehungswesen am Hofe der Wettiner Albertinischen (Haupt-)Linie“ von Jul. Richter (Bd. 52), „Geschichte der realistischen Lehr-anstalten in Bayern“ von Fr. Zwerger (Bd. 53), „Niederdeutsches Schulwesen zur Zeit der französisch-westfälischen Herrschaft 1803—1813“ von K. Knoke (Bd. 54), „Die protestantischen Schulen der Steiermark im 16. Jahrhundert“ von Joh. Loserth (Bd. 55), „Die preußische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen“ von F. Vollmer (Bd. 56), „Valentin Trozendorf und die Gold-berger Schule“ von G. Bauch (Bd. 57), „Der erste Kulturkampf in Preußen um Kirche und Schule (1788—1798)“ von P. Schwartz (Bd. 58). — Ergänzungen bieten die „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ und die „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“.

Sammlungen von Ausgaben existieren in größerer Anzahl, aber es handelt sich dabei meist nicht um textkritische Gesamtausgaben, sondern um Auswahlsammlungen oder auch um Bearbeitungen von Texten zum Schulgebrauch. Autoren aus dem Altertum und Mittelalter werden dabei vereinzelt mitberücksichtigt.

Genaue Textabdrucke bietet die „Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten“, hrsgg. von A. Israel und Joh. Müller. Zschopau 1879 ff. (Heft 1—9 betitelt „Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts“.) Darin Heft 1: Martin Luther, „An die Radherrn“. Heft 2: Desiderius Erasmus von Rotterdam, „Vortrag über die Notwendigkeit etc.“ (Übersetzung der *Declamatio de pueris*). Heft 3: „Gründliches Bedenken von verschiedenen Mißbräuchen“ von 1693. Heft 4: Zwingli, „Wje man die jugendt in guten sitten vnd Christenlicher zucht vferziehen vnd leeren solle“. Heft 5: „Eine Predigt Martin Luthers“ und „Sächsische Schulordnung“ von 1538. Heft 6: Leonh. Aretinus, „De studiis et litteris“ und Jac. Purliliarius comes, „De generosa liberorum educatione“. Heft 7: Joh. Gottfr. Zeidler, „Sieben böse Geister“. Heft 8: „Herren Augusti, Herzogen zu Brunswyg und Lünäburg, Schul-Ordnung“ von 1651. Heft 9: Melanchthon, „Ain Nutzbarliche schöne Ermanung“ und „An ein erbare Statt“. Heft 10: Herzog Ernst der Fromme, „Special- vnd sonderbahrer Bericht“. Heft 11: Reinhard Lorichius, „Wie iunge fursten vnd großer herren kinder . . .“ Heft 12 und 13: „Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache.“

Ausgaben ausgewählter Werke (meist mit Einleitung über Leben und Wirken des Verfassers, auch mit Anmerkungen) gibt die „Bibliothek pädagogischer Klassiker. Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit“, hrsgg. von Friedr. Mann. Langensalza 1869 ff., H. Beyer & Söhne. Darin: Bd. 1—4: „Pestalozzis Ausgewählte Werke“ in 4 Bdn., hrsgg. von Fr. Mann. Bd. 5: „Schleiermachers Pädagogische Schriften“, hrsgg. von C. Platz. Bd. 6 u. 7: „J. J. Rousseaus Emil“ in 2 Bdn., übers. von E. v. Sallwürk. Bd. 8 u. 9: „Herbarts Pädagogische Schriften“, hrsgg. von E. v. Sallwürk (mit Herbarts Biographie von Fr. Bartholomäi). Bd. 10: „Amos Comenius' Große Unterrichtslehre“, übers. von Th. Lion. Bd. 11: „A. Herm. Franckes Pädagogische Schriften“,

hrsgg. von G. Kramer. Bd. 12: „Michel de Montaigne, Auswahl pädagogischer Stücke“, übers. von Ernst Schmidt. Bd. 13: „Imm. Kant, Über Pädagogik“, hrsgg. von Th. Vogt. Bd. 14–16: „A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ in 3 Bdn., hrsgg. von W. Rein. Bd. 17: „J. G. Basedows Ausgewählte Schriften“ von H. Göring. Bd. 18 u. 19: „F. G. Dinters Ausgewählte pädagogische Schriften“ in 2 Bdn., hrsgg. von Fr. Seidel. Bd. 20: „J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation“, hrsgg. von Th. Vogt. Bd. 21: „Isaak Iselin, Pädagogische Schriften“, hrsgg. von H. Göring (mit Iselins Biographie von Ed. Meyer). Bd. 22: „John Locke, Gedanken über Erziehung“, hrsgg. von E. v. Sallwürk. Bd. 23: „Friedrichs des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen“, hrsgg. von Jürgen Bona Meyer. Bd. 24: „Jean Paul Friedrich Richters Levana“, hrsgg. von Karl Lange. Bd. 25: „Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich“, hrsgg. von E. v. Sallwürk. Bd. 26: „K. W. Magers Deutsche Bürgerschule“, hrsgg. von K. Eberhardt. Bd. 27: „Des Joh. Amos Comenius Schola Ludus“, übers. von W. Böttcher. Bd. 28: „M. Luthers Pädagogische Schriften und Äußerungen“, gesammelt von H. Keferstein. Bd. 29 u. 30: „Salzmans Ausgewählte Schriften“ in 2 Bdn., hrsgg. von E. Ackermann. Bd. 31: „Miltons Pädagogische Schriften und Äußerungen“, hrsgg. von Jürgen Bona Meyer. Bd. 32: „W. Harnischs Handbuch f. d. Volksschulwesen“, hrsgg. von Fr. Bartels. Bd. 33: „Comenius, Der Mutter Schul. Didaktische Ährenlese“, hrsgg. von C. Th. Lion. Bd. 34 u. 35: „F. A. Fingers Ausgewählte pädagogische Schriften.“ Bd. 36–38: „Ad. Diesterweg, Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften“ von E. v. Sallwürk. Bd. 39: „Beth. Sigismunds Ausgewählte Schriften“, hrsgg. von K. Markscheffel. Bd. 40: „J. G. Herders pädagogische Schriften und Äußerungen“, hrsgg. von H. Keferstein. Bd. 41: „G. E. Lessings Pädagogik“ von G. Mann. Bd. 42: „E. M. Arndts Fragmente über Menschenbildung“, hrsgg. von W. Münch und H. Meisner. Bd. 43: „Bogumil Goltz' Buch der Kindheit“, hrsgg. von K. Muthesius. Bd. 44: „Th. Waitz' Allgemeine Pädagogik und Kleinere pädagogische Schriften“, hrsgg. von O. Gebhardt.

Einleitungen und kritische Erläuterungen gibt auch die Sammlung „Pädagogische Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker“, hrsgg. von G. A. Lindner. Wien 1877 ff., A. Pichlers Wwe. Bd. 1: „J. A. Comenius, Große Unterrichtslehre“ von G. A. Lindner. Bd. 2: „C. Adr. Helvetius, Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung“ von G. A. Lindner. Bd. 3: „J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ von K. Riedel. Bd. 4 u. 5: „A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ von G. A. Lindner. Bd. 6: „F. A. W. Diesterweg, Rheinische Blätter“ von A. Chr. Jessen. Bd. 7: „F. G. Dinters Leben“ von R. Niedergesäß. Bd. 8: „M. F. Quintilianus, Rednerische Unterweisungen“ von G. Lindner und „Plutarchs Abhandlung über die Erziehung der Kinder“ von H. Deinhardt. Bd. 9: „Roger Ascham, Der Schulmeister“ von J. Holzamer. Bd. 10: „Jos. Jacotot, Methode des Universal-Unterrichts“ von H. Göring. Bd. 11 u. 12: „Fr. Fröbels pädagogische Schriften“ von Fr. Seidl. Bd. 13: „J. G. Fichtes pädagogische Schriften und Ideen“ von H. Keferstein. Bd. 14: „J. L. Vives' ausgewählte Schriften“ von J. Wychgram. Bd. 15: „M. Luthers pädagogische Schriften“ von J. Chr. G. Schumann. Bd. 16 u. 17: „Chr. G. Salzmans pädagogische Schriften“ von R. Bosse u. Joh. Meyer. Bd. 18: „J. H. Pestalozzi, Lienhard und Gertrud“ von J. Wychgram.

Auf ähnlichen Grundsätzen beruht die „Pädagogische Bibliothek, eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit“, hrsgg. von K. Richter. Leipzig 1870 ff., Siegmund & Volkening. Bd. 1: „Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, hrsgg. von K. Richter. Bd. 2: „Salzmann, Noch etwas über Erziehung“, „Ameisenbüchlein“ und „Über die wirksamsten Mittel“, hrsgg. von K. Richter. Bd. 3: „Comenius, Große Unterrichtslehre“, übers. von J. Beeger. 5. Aufl. von K. Hultgen u. H. Gebhardt. Bd. 4: „Michel de Montaigne“, übers. von K. Reimer. „Fénelon, Über Töchtererziehung“ von F. A. Arnstädt. Bd. 5 u. 6: „A. H. Franckes Pädagogische Schriften“, hrsgg. von K. Richter. Bd. 7: „Pestalozzi, Lienhard und Gertrud“, hrsgg. von K. Richter. Bd. 8: „Rousseaus Emil“, übers. von K. Reimer. Bd. 9: „Lockes Gedanken über Erziehung“, übers. von R. Schuster. Bd. 10: „I. Kant, Über Pädagogik“, hrsgg. von O. Willmann. Bd. 11: „Fr. Rabalais' Gedanken über Erziehung und Unterricht“, bearb. von F. A. Arnstädt. Bd. 12: „J. H. Campe, Theophron“, hrsgg. von K. Richter. Bd. 13 u. 14: „Herbarts pädagogische Schriften“, hrsgg. von K. Richter. Bd. 15: „Salzmann, Das Krebsbüchlein“ und „Konrad Kiefer“, hrsgg. von K. Richter. Bd. 16: „J. L. Vives, Ausgewählte päd. Schriften“, übers. von R. Heine. Bd. 17: „Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers“, hrsgg. von K. Richter.

Ähnlich ausgestattet sind auch Greßlers „Klassiker der Pädagogik, eine Sammlung der hervorragendsten pädagogischen Werke älterer und neuerer Zeit“, begründet von G. Fröhlich, hrsgg. von Hans Zimmer. Langensalza 1887 ff. Bd. 1: „Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts“ von E. Wagner. Bd. 2: „Luther als Pädagoge“ von E. Wagner. Bd. 3 u. 4: „Chr. G. Salzmanns Pädagogische Schriften“ von E. Wagner. Bd. 5 u. 6: „A. H. Niemeyers Ausgewählte Pädagogische Schriften“ von Joh. Meyer. Bd. 7 u. 8: „J. H. Campe“ von C. Cassau. Bd. 9 u. 10: „Jean Paul als pädagogischer Klassiker“ von K. Fischer. Bd. 11: „Imm. Kant“ von G. Fröhlich und Fr. Körner. Bd. 12: „J. G. Fichte“ von Fr. Färber. Bd. 13 u. 14: „J. Baptist Graser“ von H. Wieck. Bd. 15 u. 18: „Joh. Amos Comenius“ von E. Pappenheim. Bd. 16: „Joh. Michael Sailer“ von W. Gladbach. Bd. 17: „Wolfg. Ratichius“ von G. Vogt. Bd. 19: „A. Diesterweg“ von K. Fischer. Bd. 20: „J. J. Rousseau“ von W. Gladbach. Bd. 21: „G. Dinter“ von G. Fröhlich. Bd. 22: „B. H. Overberg“ von Al. Knöppel. Bd. 23–25: „J. H. Pestalozzi“ von P. Natorp. Bd. 26: „Vincenz Ed. Milde“ von Al. Knöppel. Bd. 27: „Fr. Eberhard v. Rochow“ von E. Schäfer. Bd. 28: „Fr. Schleiermacher“ von R. Wickert. Bd. 29 u. 30: „Fr. Fröbel“ von G. Rönsch. Bd. 31: „T. Ziller“ von Th. Fritsch.

Eine Sammlung „Neudrucke pädagogischer Schriften“ hat Albert Richter, Leipzig 1890 ff., Brandstetter, herausgegeben. Heft 1: „F. E. v. Rochow, Geschichte meiner Schulen“, hrsgg. von A. Richter. Heft 2: „Gregorius Schlaghart od. die Dorfschule zu Langenhausen von Joh. F. Schlez.“ Heft 3: „J. B. Schupp, Der teutsche Lehrmeister“, hrsgg. von P. Stötzner. Heft 4: „Kursächsische Volksschulordnungen“, hrsgg. von A. Richter. Heft 5: „M. Hayneccius, Almansor“, hrsgg. von O. Haupt. Heft 6: „J. G. Schummel, Fritzens Reise“ und „F. E. v. Rochow, Authentische Nachricht“, hrsgg. von A. Richter. Heft 7: „J. B. Schupp, Vom Schulwesen“, hrsgg. von P. Stötzner. Heft 8: „J. A. Comenius, Mutterschule“, hrsgg. von A. Richter. Heft 9 u. 12: „Ratichianische Schriften“, hrsgg. von P. Stötzner. Heft 10: „A. H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht“, hrsgg. von A. Richter. Heft 11:

„J. G. Zeidler, Sieben böse Geister“, hrsgg. von A. Richter. Heft 13: „B. Overberg, Von der Schulzucht“, hrsgg. von A. Richter. Heft 14: „Basedow, Vorstellung an Menschenfreunde“, hrsgg. von H. Lorenz. Heft 15: „Die allg. Schulordnung der Kaiserin Maria Theresia und J. J. Felbigers Forderungen“, hrsgg. von A. Weiß. Heft 16: „Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache“, hrsgg. von T. Mathias. Heft 17: „Kinderfragen: Der erste deutsche Katechismus“, hrsgg. von A. Kästner. Heft 18: „Salzmann, Ameisenbüchlein“, hrsgg. von Th. Fritzsche.

Ausgaben katholischer Pädagogen alter und neuerer Zeit (mit Einleitungen und Erläuterungen) in der „Bibliothek der katholischen Pädagogik“, hrsgg. von Franz Xaver Kunz. Freiburg i. Br. 1888 ff., Herder. Bd. 1: „Silvio Antoniano, Die christliche Erziehung“ von F. X. Kunz. Bd. 2: „Mapheus Vegius' Erziehungslehre“ von K. A. Kopp, „Aeneas Silvius' Traktat über die Erziehung der Kinder“ von P. Galliker. Bd. 3: „Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo v. St. Viktor und Peraldus“ von G. Meier. Bd. 4: „J. M. Sallers pädagogisches Erstlingswerk“ von L. Kellner, „Fr. v. Fürstenberg“ von Jos. Esch. Bd. 5: „Joh. Ign. v. Felbigers Methodenbuch“ von Joh. Panholzer. Bd. 6: „Fr. M. Vierthalers Ausgewählte pädagogische Schriften“ von L. Göckl. Bd. 7: „Joh. Dominicus' Erziehungslehre“, „Nik. Kemph, Über das rechte Ziel und die rechte Ordnung des Unterrichts“ von A. Rösl. Bd. 8: „Ausgewählte pädagogische Schriften des Desiderius Erasmus“ von D. Reichling, „Joh. L. Vives' päd. Schriften“ von F. Kayser. Bd. 9: „Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu“ von B. Duhr. Bd. 10: „Der Jesuiten Sacchini, Juvenicus und Kropf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu“ von Jos. Stier, R. Schwickerath, Fr. Zorelli. Bd. 11: „Der Jesuiten Perpiña, Bonifacius und Possevin ausgewählte pädagogische Schriften“ von Jos. Stier, H. Scheid, G. Fell. Bd. 12: „Achille (van Acher), Theoretische und praktische Methodik“ von Jos. A. Keller. Bd. 13: „Joh. M. Sailer, Über Erziehung für Erzieher“ von Joh. Baier, 2. Aufl. hrsgg. von F. X. Kunz. Bd. 14: „Schriften und Einrichtungen zur Bildung der Geistlichen“ von M. Siebengartner. Bd. 15: „Ägidius Romanus' de Colonna, Joh. Gersons, Dionys des Kartäusers und Jak. Sadolets pädagogische Schriften“ von M. Kaufmann, F. X. Kunz, H. A. Keiser und K. A. Kopp. Bd. 16: „Giovanni Antonio Rayneri, Pädagogik in fünf Büchern“ von A. Keel und F. X. Kunz. Bd. 17: „Pädagogik des hl. Joh. Baptist de la Salle und der christlichen Schulbrüder.“ Bd. 18: „G. M. Dursch, Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung“ von W. Kahl.

Ebenfalls vom katholischen Standpunkt aus ist die Auswahl getroffen in der „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit“, früher hrsgg. von J. Gansen, A. Keller und Bernh. Schulz, neu hrsgg. von Fr. Cramer, Paderborn 1888 ff. (enthält auch Schriften aus dem Altertum und Mittelalter): 1. „Overbergs Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht“, mit Einl. von J. Gansen. 2. „Fénelon, Über die Erziehung der Mädchen“, mit Einl. von Fr. Schieffer. 3. „Hieronimus' Brief an Lätä und an Gaudentius“ und „Augustinus' Buch über die Unterweisung der Unwissenden“, übers. von K. Ernesti. 4. „Alkuins pädagogische Schriften“, übers. von J. Freundgen. 5. „Hrabanus Maurus' pädagogische Schriften“, übers. von J. Freundgen. 6. „Salzmanns Krebsbüchlein“, mit Einl. von Wimmers. 7. „Die Schul- und Universitäts-Ordnung Kurfürst

Augusts von Sachsen von 1580“, mit Einl. von L. Wattendorff. 8. „A. H. Franckes pädagogische Schriften“, mit Einl. von J. Gansen. 9. „Salzmanns Ameisenbüchlein“, bearb. von Wimmers. 10. „Herbarts pädag. Schriften“, I. Bd. von J. Wolff. 11. „Fénelon, Die Erlebnisse des Telemach“, übers. von B. Stehle. 12. „Pestalozzis Lienhard und Gertrud“ von F. W. Bürgel. 13. „Wimphelings päd. Schriften“, übers. von J. Freundgen. 14. „Fr. v. Fürstenbergs Leben und Schriften“ von K. Ernesti. 15. „R. Agricola, sein Leben und seine Schriften“ von G. Ihm. 16. „Des hl. Karl Borromäus Satzungen“, übers. von Keller. 17. „Montaigne, Über die Erziehung der Kinder“, übers. von L. Wattendorff. 18. „Joh. Murnellius' päd. Schriften“, übers. von J. Freundgen. 19. „Fr. E. v. Rochows ausgewählte päd. Schriften“, bearb. von J. Gansen. 20. „Ign. Demeter, Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts“, bearb. von J. Nießen. 21. „Herbarts päd. Schriften“, II. Bd. von J. Wolff. 22. M. Sailer, „Über Erziehung für Erzieher“, bearb. von A. Drobig. 23. „Hugo v. St. Viktor, Das Lehrbuch“, „Joh. Gerson, Traktat“, übers. von J. Freundgen. 24. „Rousseau, Emil“, übers. von L. Wattendorff. 25. „J. J. v. Felbiger, Eigenschaften, Wissenschaften usw.“, bearb. von Kahl. 26. „Diesterwegs Wegweiser“, bearb. von Wacker. 27. „Salzmann, Konr. Kiefer“, bearb. von Wimmers. 28. „Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ von Beek, neu bearb. von Th. Edelbluth. 29. „Fr. M. Vierthalers päd. Hauptschriften“, hrsgg. von W. v. der Fuhr. 30. „Comenius' Didactica magna“, bearb. von W. Altemöller. 31. „Basilus der Große und Joh. Chrysostomus“, bearb. von A. Hülster. 32. „J. Lockes Gedanken über die Erziehung“, übers. von L. Wattendorff. 33. „Felix Molmann“, bearb. von J. Pieper. 34. „Mildes Lehrbuch“, bearb. von G. K. Kahl. 35. „Comenius' Mutterschule“, übers. von W. Altemöller. 36. „P. Gregor Girard, Der regelmäßige Unterricht in der Muttersprache“, übers. von B. Schulz. 37. „Joh. M. Sailleurs Kleinere päd. Schriften“, bearb. von L. Radlmaier. 38. „J. L. Vives' pädagogische Hauptschriften“, übers. von Th. Edelbluth. 39. „Jos. Ambrosius Stapf, Erziehungslehre“, hrsgg. von B. Schulz. 40. „Meisterdarstellungen zur Kinderpsychologie“, hrsgg. von J. Barucha. 41. „Basedows Methodenbuch“, bearb. von Al. Jos. Becker. 42. „Zeitgenössische Pädagogen“, hrsgg. von P. Prinz. 43. „A. H. Niemeyers Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts“, bearb. von Th. Edelbluth. 44. „Alban Stolz, Erziehungskunst“, bearb. von P. Spurtzem.

Zur Einführung in Leben und Schriften der pädagogischen Klassiker wollen durch Lebensdarstellungen, kurze Auszüge und Inhaltsangaben der Werke dienen die Bändchen der Sammlung „Schroedels pädagogische Klassiker“, begründet von E. Friedrich und H. Gehrig. Darin Bd. 1—3: „Rousseau“ von Gehrig. Bd. 4: „Overberg“ von Herold. Bd. 5: „Dörpfeld“ von Wienstein. Bd. 6: „Felbiger und Kindermann“ von Schiel. Bd. 7: „Friedrich II.“ von Clausnitzer. Bd. 8: „Fr. Fröbel“ von Müller. Bd. 9 und 10: „A. H. Francke“ von Otto. Bd. 11: „Fénelon“ von Knöppel. Bd. 12: „Herbart“ von Tesch. Bd. 13: „Pestalozzi“ von Merg. Bd. 14: „Preußische Nationalerziehung“ von Heubaum. Bd. 15: „Sailer“ von Nießen. Bd. 16: „A. H. Niemeyer“ von Oppermann. Bd. 17: „Comenius, II. Teil“ von Kerrl. Bd. 18: „E. Tégner“ von Schultz. Bd. 19: „Jean Paul“ von Skrczypczek. Bd. 20—22: „Comenius“ von Kerrl. Bd. 23: „M. Luther“ von P. Richter. Bd. 24: „Fr. Eberhard v. Rochow“ von E. Schreck.

III. Geschichten der Pädagogik: Von großen Gesamtdarstellungen kommen auch für die neuere Pädagogik in Betracht: *Karl Schmidt*, „Die Geschichte

der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt“. Cöthen 1860 bis 1862. 4 Bde. 4. Aufl. 1890 ff. von Dittes und Hannak. (Für Mittelalter und neuere Zeit Bd. 2—4.) K. A. Schmid, „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit“. Bearb. von Georg Schmid. Stuttgart 1884—1902. 5 Bde. in 10 Abteilungen. (Für Mittelalter und neuere Zeit Bd. 2—5.)

Speziell die Neuzeit behandeln von großen wissenschaftlichen Darstellungen: Karl von Raumer, „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit“. Stuttgart 1843—1854. 4 Bände. Bd. I in 7. Aufl. Gütersloh 1902, II—IV. in 6. Aufl. 1897—98, dazu ein V. Teil von G. Lothholz 1897. Friedrich Paulsen, „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart“. 3. Aufl. hrsgg. v. R. Lehmann. 2 Bde. Leipzig 1919 und 1921. Hermann Leser, „Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit“. I. Bd.: „Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung“. München und Berlin 1925.

Als wissenschaftlich orientierte Handbücher sind besonders zu nennen: Theobald Ziegler, „Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen“ (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, I. Bd., 1. Abt.). 5. Aufl., durchges. und ergänzt von A. Nebe. München 1923 (behandelt Mittelalter und Neuzeit). Paul Barth, „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung“. 5. und 6. Aufl. Leipzig 1925. Gute Charakterisierung typischer Entwicklungsformen bietet Otto Willmann, „Didaktik als Bildungslehre“. I. Bd. „Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens“. 4. Aufl. Braunschweig 1909. Ernst Kriek versucht eine Gesamtcharakteristik der „Bildungssysteme der Kulturvölker“. Leipzig 1927. Die weltanschaulichen Grundlagen der großen Pädagogen hebt hervor Kurt Kessler, „Das Lebenswerk der großen Pädagogen“. 3. Aufl. Leipzig 1925.

Einzelne Persönlichkeiten (Luther, Comenius, Rousseau, Goethe, Hölderlin) werden in Aufsätzen kurz charakterisiert bei Eduard Spranger, „Kultur und Erziehung“. 3. Aufl. Leipzig 1925.

Kompendienartige Darstellungen: A. Stöckl, „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“. Mainz 1876 (katholisch). Herm. Schiller, „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“. Leipzig 1887. 4. Aufl. 1904 (für höheres Schulwesen). H. Scherer, „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens“. 2 Bde. Leipzig 1897 bis 1907. L. Kellner, „Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, mit vorwiegender Rücksicht auf das Volksschulwesen“. 3. Aufl. Essen 1880. 3 Bde. (katholisch).

Von kurzgefaßten Leitfäden und Abrissen seien genannt: Wendelin Toischer, „Geschichte der Pädagogik“ (Sammlung Kösel Nr. 13). Kempten und München 1911 (katholisch). Fr. Paulsen, „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung“. 3. Aufl. von Münch. Leipzig 1919. (Aus Natur und Geisteswelt.) Herm. Weimer, „Geschichte der Pädagogik“. Berlin 1902. 5. Aufl. 1921 (Sammlung Göschen). Cornelius Krieg, „Lehrbuch der Pädagogik“. I. Teil „Geschichte der Pädagogik“. 5. Aufl. von G. Grunwald. Paderborn 1923 (katholisch). R. Wickert, „Geschichte der Pädagogik“ (Sammlung von Lehrbüchern für den Pädagogikunterricht, hrsgg. von Stößner.

Bd. VI). Leipzig 1916. *Jos. Göttler*, „Geschichte der Pädagogik in Grundlinien für Vorlesungen“. 2. Aufl. Berlin 1923. *Aug. Messer*, „Geschichte der Pädagogik“ (in „Jedermanns Bücherei“). 3 Bändchen. Breslau 1925 (das 2. und 3. Bändchen behandeln die Neuzeit). *Osk. Vogelhuber*, „Geschichte der neueren Pädagogik in Leitlinien“. Nürnberg 1926. *R. Piffl*, *A. Weiss*, *A. Herget*, „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“. Wien 1927.

Für das Volksschulwesen sind noch heranzuziehen die größeren Spezialuntersuchungen: *H. Heppe*, „Geschichte des deutschen Volksschulwesens“. 5 Bde. Gotha 1858—1860 (von der Reformationszeit an). *Konrad Fischer*, „Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes“. 2 Bde. Hannover 1892. 2. Aufl. 1898. *C. Kehr* (mit verschiedenen Mitarbeitern), „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts“. 2. Aufl. Gotha 1889—1893. 6 Bände.

Einleitung

Bei geschichtlicher Betrachtung irgendwelcher Art — mag es sich um politische oder wirtschaftliche Geschichte oder um die Geschichte einer Wissenschaft handeln — liebt man es, schematische Einteilungen herzustellen, indem man zeitliche Abschnitte bestimmt und anderen gegenüber abgrenzt. Nur zu leicht vergißt man dabei, daß Schemata, wie wir sie uns zurechtmachen, nicht den kontinuierlichen Verlauf des wirklichen Geschehens kennzeichnen, daß es nur selten so scharfe Schnitte in der Geschichte gibt, wie das begriffliche Einteilungen vortäuschen. So hat man sich gewöhnt, die Perioden Altertum, Mittelalter und Neuzeit zu scheiden und jede dieser Perioden gleichsam als ein festes Gebilde, ein für sich abgeschlossenes Ganzes anzusehen, ohne genügend zu bedenken, wie mannigfache Übergänge es von der einen Periode zur anderen gibt und wie schwierig da oft die Abgrenzung ist. Oder man stellt die Stufen einer Vorbereitungszeit, einer Blütezeit und einer Verfallszeit fest, ohne dabei zu merken, daß man damit oft von außen einen Wertmaßstab an eine Zeit heranbringt, der von bestimmten Gesichtspunkten des Beobachters her gewonnen ist.

Eine Zeitlang war es Mode, namentlich die Grenze von Mittelalter und Neuzeit möglichst scharf hervorzuheben und die Errungenschaften der Neuzeit gegenüber dem angeblich „finsternen“ Mittelalter überschwänglich zu preisen. Aber historische Einsicht hat uns in den letzten Jahrzehnten immer deutlicher gezeigt, welche bedeutsamen kulturellen Werte auf den verschiedensten Gebieten doch im Mittelalter stecken und wieviel die Neuzeit aus dem Mittelalter übernommen hat, ja wie geistige Bewegungen, die wir gewöhnlich als spezifisch neuzeitliche bezeichnen, ihre Wurzeln schon im Mittelalter haben. Die Grenze zwischen Mittelalter und Neuzeit ist keineswegs fest, sondern durchaus flüssig. Wenn man in der politischen oder wirtschaftlichen Geschichte etwa ein bestimmtes Ereignis als Anfangspunkt der Neuzeit annimmt, so gilt das doch nur jeweils in einer bestimmten Hinsicht, und auch das eine besondere Ereignis bedeutet keinen radikalen Anfang, sondern ist irgendwie vorbereitet, stellt den Ausdruck geistiger und kultureller Strömungen der Zeit dar. In der Geschichte der Philosophie wie in der Geschichte der Pädagogik kann man nicht so leicht bestimmte Anfangspunkte der Neuzeit ausfindig machen, denn da sind „Übergänge“ nicht zu leugnen. Und doch hat man auch da beim Suchen nach Trennungslinien die

wesenhaften Zusammenhänge, die zwischen Mittelalter und Neuzeit bestehen, oft nicht genügend erkannt.

In der Geschichte der Pädagogik neigt man dazu, die neuere Zeit überhaupt als die allein wesentliche anzuerkennen und die pädagogischen Bestrebungen des Altertums und des Mittelalters ganz kurz abzutun. Aber auch die Pädagogik der Neuzeit hat natürlich wichtige Voraussetzungen, die im Mittelalter liegen. Wenn man sich bei einer historischen Betrachtung so sehr auf die neuere Pädagogik beschränkt, so hat das wohl seinen Grund einmal darin, daß in der Neuzeit die staatliche Organisation des Erziehungs- und Unterrichtswesens eine bestimmende Bedeutung erlangt hat, und weiterhin darin, daß erst in der Neuzeit die eigentliche Ausbildung der Pädagogik zu einer besonderen Wissenschaft erfolgt ist. Sobald man jedoch die pädagogischen Probleme in ihrer Tiefe erfäßt, zeigt es sich, wie sie notwendig verbunden sind mit philosophischen und kulturellen Problemen. Und gerade die Pädagogik der Neuzeit ist in ihrer ganzen Entwicklung nicht verständlich ohne Kenntnis der großen geistigen und kulturellen Bewegungen, die in ihren Ursprüngen zum Teil tief in die Vergangenheit zurückreichen. Vielerlei Faktoren haben in der Neuzeit auf die Pädagogik eingewirkt, vielfach stärker als in früheren Zeiten, obwohl die Pädagogik eben in der Neuzeit sich zum Rang einer selbständigen Wissenschaft erhebt, politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und andere Momente haben ihren Einfluß ausgeübt. Dadurch ist das Bild der pädagogischen Bestrebungen und Lehren so kompliziert und unübersichtlich geworden.

Eine Darstellung der Geschichte der Pädagogik darf die mancherlei Momente, die für die Gestaltung des pädagogischen Lebens einer Zeit bestimmend geworden sind, nicht außer acht lassen. Aber sie muß sich auch davor hüten, dieses oder jenes Moment in einseitiger Weise herauszuheben und eine perspektivisch verkürzte und verzerrte Konstruktion zu liefern. Die Pädagogik einer Zeit ist nicht bloß von so und so viel äußeren Umständen abhängig, die aufzuzählen wären, sondern sie ist immer irgendwie Ausdruck des inneren Geistes, des Wesensgehaltes der betreffenden Zeit. Sie steht nicht nur zu diesen oder jenen Einzelgebieten, sondern zu dem Ganzen der Kultur der Zeit in wesentlicher Beziehung. In Problemen der Pädagogik kommen die Aufgaben und Ziele einer Zeit notwendig zur Darstellung, da müssen sie zu Grundsätzen werden, nach denen die neue Generation herangebildet werden soll, zu Grundsätzen, mittels deren die Gegenwart sich eine Zukunft gestaltet. Bildungsideen aber sind nicht möglich ohne philosophische Grundlage, sei es daß diese Grundlage ausdrücklich in Erscheinung tritt, sei es daß sie versteckt gleichsam unter der Erde liegt. Eine philosophisch-pädagogische Betrachtung, die Wesentliches und Unwesentliches zu scheiden weiß, muß der Eigenart des Pädagogischen gerecht werden und doch gerade bei der Hervorhebung des spezifisch Pädagogischen dessen innere Beziehungen

zu den Grundideen des Lebens, der Wissenschaft, der Kultur einer Zeit aufdecken. Für die Geschichte der Neuzeit erscheint die Forderung einer Auslese unter philosophisch-pädagogischem Gesichtspunkt kaum abweisbar, denn nur auf diese Weise wohl kann es gelingen, der ungeheuren Kompliziertheit der Probleme Herr zu werden.

Geschichte der Pädagogik ist etwas anderes als Geschichte des Erziehungswesens oder Geschichte des Unterrichtswesens. In der Geschichte der Pädagogik kommt es vor allem auf die beherrschenden Bildungsideen an, wie sie in pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis zum Ausdruck gelangen. Die äußere Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens kann dabei nur insoweit eine Berücksichtigung erfahren, als sie eine besondere Bedeutung für die Erkenntnis wesentlicher pädagogischer Ziele besitzt. Und auch etwa die soziologischen Bedingtheiten der Erziehung dieser oder jener Zeit können in einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik nicht im einzelnen erörtert werden, weil sie nur Teilmomente sind, die auf Bildungsideen und Bildungsideale mehr oder weniger einen Einfluß ausüben. Gewiß stehen Geschichte der Pädagogik einerseits und Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens andererseits in Wechselbeziehungen zueinander. Es ist zweifellos wichtig, die geschichtliche Entwicklung der Erziehung und des Unterrichts auf den verschiedensten Gebieten und in den mannigfachsten empirischen Formen zu verfolgen, hiermit wird nicht nur ein Material von Tatsachen geliefert, auf das man sich stützen kann, sondern dadurch, daß an der Hand solchen Materials die pädagogische Bedeutung der Begriffe der Erziehung und des Unterrichts, ihrer Formen und ihrer geschichtlichen Entwicklung hervorgehoben wird, sind solche Untersuchungen von unschätzbarem direktem Wert für die Geschichte der Pädagogik. Große Entwicklungslinien können dabei aufgewiesen werden etwa in der Geschichte des Unterrichtswesens eines bestimmten Landes, aber auch die Spezialgeschichte einer einzelnen Schule kann unter Umständen wertvolle Erkenntnisse für die Geschichte der Pädagogik überhaupt zutage fördern. Gute historische Einzeluntersuchungen sind auf diesem Gebiet noch dringend nötig. Aber wenn solche Einzeluntersuchungen für die allgemeine Geschichte der Pädagogik fruchtbar sein sollen, dann dürfen sie nicht den Charakter äußerlich zusammengetragener Materialsammlungen besitzen, sondern müssen auch auf beschränktem kleinem Bezirk die Richtung auf pädagogische Grundbegriffe und Ziele hervortreten lassen, mag dabei der Begriff der Erziehung oder derjenige des Unterrichts oder derjenige der Bildung im Vordergrund stehen.

In Wahrheit stehen ja die pädagogischen Grundbegriffe Bildung, Erziehung und Unterricht nicht unverbunden nebeneinander, sondern weisen notwendig gegenseitig auf sich hin, aber es kann die eine oder die andere Seite mehr betont werden, je nachdem man den Blick mehr

auf die Ziele und die herrschenden Ideen richtet oder mehr auf die praktischen Verfahrensweisen oder auf die äußeren Mittel und Einrichtungen. Keinesfalls jedoch kann man etwa darauf verzichten, Entwicklungslinien in der Geschichte der Pädagogik zu zeichnen und Bildungsideen in ihrem geschichtlichen Wandel darzustellen, weil das empirische Material zur Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens noch nicht annähernd vollständig gesammelt und kritisch untersucht sei. Gerade für die Sichtung des Materials ist es auch erforderlich, die eine Zeit beherrschenden großen Ideen und Persönlichkeiten in ihrer Bedeutung zu erkennen und im Auge zu behalten.

Wenn man den Verlauf der Geschichte der Pädagogik in der Neuzeit kurz skizzieren will, um eine Einteilung in einzelne Perioden zu gewinnen, so muß man sich bewußt sein, daß man da nicht etwa eine einfache, geradlinig aufsteigende Entwicklung konstruieren kann, sondern daß ganz verschiedenartige Probleme das Bild der Pädagogik dieser oder jener Zeit bestimmen können und dadurch keineswegs immer direkte Verbindungslinien zwischen der Pädagogik zweier aufeinanderfolgender Zeiten offen daliegen. Einmal stehen Fragen der Privaterziehung im Mittelpunkt, ein andermal Fragen der Volksschule, wieder ein andermal Fragen des gelehrten Schulwesens usw. So finden wir in der Pädagogik der Neuzeit eigenartige Wellenbewegungen und Zickzackbewegungen, und nicht nur durch den höheren oder tieferen Stand pädagogischer Ideen unterscheidet sich eine Epoche von der anderen, sondern auch durch die qualitative Andersartigkeit der jeweiligen pädagogischen Bestrebungen. Und doch kommt darin nicht nur der Einfluß äußerer Zeitverhältnisse zum Ausdruck, sondern die pädagogischen Wandlungen sind mit tiefgehenden Wandlungen des ganzen geistig-kulturellen Lebens verbunden.

Von der Bewegung der Renaissance und des Humanismus ab rechnet man den Beginn der Neuzeit. Die Anfänge dieser Bewegung reichen in Italien ins 13. und 14. Jahrhundert hinein, in Deutschland gewinnt der Humanismus erst im 15. Jahrhundert Boden. Es treten in dieser Periode eigentlich keine überragenden Erzieherpersönlichkeiten mit neuen großen pädagogischen Ideen auf, nur wirkt sich die ganze geistige Haltung der Zeit notwendig auch auf pädagogischem Gebiet aus, und zwar wird besonders die wissenschaftliche Bildung beeinflusst.

Einen anderen Charakter trägt das Zeitalter der Reformation und der Gegenreformation, das im wesentlichen das 16. Jahrhundert umfaßt. Da spielt die Frage der Organisation des Schulwesens eine Hauptrolle. Es ist die Zeit der „Schulordnungen“. Protestantische wie katholische Kirche suchen maßgeblichen Einfluß

auf das Schulwesen zu gewinnen. Die Schulbildung soll vor allem dazu dienen, weitesten Kreisen eine genügende religiöse Unterweisung zu geben. Dem mehr formal-ästhetischen, aristokratischen Bildungsideal des Humanismus wird nun ein inhaltlich-religiöses, bürgerliches Bildungsideal gegenübergestellt.

Im 17. Jahrhundert, der Zeit, wo der Trieb zum System in der Philosophie sich stark geltend macht, wo die neuzeitliche Naturauffassung ihre Wirkungen ausübt, werden auch auf pädagogischem Gebiet System- und Methodenprobleme eifrig behandelt. Männer wie Ratke und Comenius wirken. Ein auf einem „natürlichen System“ der Wissenschaften aufgebautes realistisches Bildungsideal wird gesucht. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, dem Zeitalter Ludwigs XIV., erringt die moderne französische Kultur die Vorherrschaft, ein modernes weltlich-höfisches Bildungsideal erhebt sich.

Um die Wende des 17. zum 18. Jahrhundert treten die pädagogischen Ideen des Pietismus auf. Im 18. Jahrhundert wirkt die Aufklärung in ihren verschiedenen Formen. Bei Rousseau rückt dann das Problem der Beziehung des Individuums zur Kultur in den Mittelpunkt und wird in revolutionärer Weise beantwortet. Die Philanthropinisten geben modern-realistischen Tendenzen Raum. Der Neuhumanismus wird aus wissenschaftlichen und künstlerischen Lebensquellen getränkt. Er mündet in die große Bewegung des deutschen Klassizismus ein. Den tiefsten Ausdruck gewinnt pädagogisches Wollen in dem Sozialidealismus Pestalozzis.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stehen sich gegenüber die Richtung des deutschen Idealismus und der Romantik einerseits, des Realismus Herbarts andererseits. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts läßt philosophisch-pädagogische Ideen hinter den Fragen der äußern Schulorganisation zurücktreten.

Am Ende des 19. Jahrhunderts setzt leidenschaftliche Kritik des bestehenden Erziehungs- und Bildungswesens ein. Verschiedenartige neue pädagogische Bewegungen, die mit allgemeinen Kulturströmungen in Zusammenhang stehen, drängen im 20. Jahrhundert hervor. Charakteristisch ist besonders die Kampfstellung gegen einen intellektualistischen Unterrichtsbetrieb und die Hervorhebung von Erziehungsproblemen in bezug auf die Kultur der Gegenwart. Eine Synthese der verschiedenen, einander sich bekämpfenden Richtungen ist noch nicht erreicht.

I. Das Zeitalter der Renaissance und des Humanismus

Kapitel 1

Renaissance und Humanismus in Italien

Literatur: Die beiden noch immer grundlegenden Werke über Renaissance und Humanismus sind *Jak. Burckhardt*, „Die Kultur der Renaissance in Italien“, 14. Aufl., durchges. von W. Goetz, Leipzig 1925, und *G. Voigt*, „Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus“, 3. Aufl., besorgt von M. Lehnerdt. Berlin 1893. 2 Bände. — Ferner sind zu nennen: *L. Geiger*, „Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland“, Berlin 1882. *G. Koerting*, „Geschichte der Literatur Italiens im Zeitalter der Renaissance“, 3 Bde. Leipzig 1878—1884. *K. Brandi*, „Die Renaissance in Florenz und Rom“, 4. Aufl. Leipzig 1913. *P. Wernle*, „Renaissance und Reformation“, Tübingen 1912. — Über die Philosophie der Renaissance vgl. *W. Dilthey*, „Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation“ (Gesammelte Schriften. Bd. II). 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1923. *H. Heimsoeth*, „Die sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik und der Ausgang des Mittelalters“, Berlin 1922. *Überwegs*, „Grundriß der Geschichte der Philosophie“, III. Teil, neubearbeitet von Frischeisen-Köhler und W. Moog. Berlin 1924. *A. Riekel*, „Die Philosophie der Renaissance“, (Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen, hrsgg. von G. Kafka. Bd. 15.) München 1925.

§ 1

Renaissance und Humanismus im Verhältnis zum Mittelalter

Literatur: *K. Burdach*, „Vom Mittelalter zur Reformation“, 1. Heft. Halle 1893. *K. Burdach*, „Sinn und Ursprung der Worte Renaissance und Reformation“, Sitzungsberichte d. Berliner Ak. d. Wissenschaften 1910. S. 594 ff. *K. Burdach*, „Deutsche Renaissance“, 2. Aufl. Berlin 1918. *K. Burdach*, „Reformation, Renaissance und Humanismus“, Berlin 1918. *K. Borinski*, „Die Weltwiedergeburtsidee in den neueren Zeiten“ (Sitz.-Ber. d. Münchener Ak. phil. Kl. 1919, 1. Abh.). *E. Troeltsch*, „Renaissance und Reformation“, Histor. Ztschr. Bd. 110. 1913. S. 519 ff. — Zum Streit über den Ursprung der Renaissance außerdem: *H. Thode*, „Die Renaissance“, Bayreuther Blätter 1899. S. 1 ff. (auch „Michelangelo und das Ende der Renaissance“, Bd. 2. Berlin 1903). *C. Neumann*, „Byzantinische Kultur und Renaissancekultur“, Hist. Zeitschr. Bd. 91, 1903. S. 215 ff. (auch als selbständige Schrift. Berlin 1903). *W. Goetz*, „Mittelalter und Renaissance“, Hist. Ztsch. Bd. 98. 1907, S. 30 ff. *W. Goetz*, „Renaissance

und Antike“. Hist. Ztsch. 113. 1914. S. 237 ff. *Cl. Bäumker*, „Mittelalterlicher und Renaissance-Platonismus“. Beiträge zur Geschichte der Renaissance und Reformation. Festschrift für Jos. Schladt. München und Freising 1917. S. 1 ff. *H. Spangenberg*, „Die Perioden der Weltgeschichte“. Hist. Ztsch. Bd. 127. 1923. S. 1 ff. *Karl Voßler*, „Dante als religiöser Dichter“. Bern 1921. *Ernst Walser*, „Studien zur Weltanschauung der Renaissance“. Basler Zeitschr. f. Gesch. u. Altertumskunde. 19. Bd. 1921. S. 130 ff.

In der großen geistigen Bewegung der Renaissance und des Humanismus vollzieht sich der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Aber diese Bewegung setzt nicht plötzlich als etwas radikal Neues ein, sondern sie entwickelt sich langsam aus dem Bestehenden. Es ist darum verständlich, daß über den Ursprung wie über die begriffliche Bestimmung dieser Bewegung lebhafter, auch heute noch nicht geschlichteter Streit entstehen konnte, da diese Bewegung sich nicht genau festlegen und begrenzen läßt.

Im 19. Jahrhundert hat sich die Auffassung herausgebildet, daß die Renaissance wesentlich nichts anderes als eine Wiedererweckung der Antike sei. Damit aber wird man weder der Bedeutung des Wortes noch dem ganzen Charakter der so bezeichneten geistigen Bewegung voll gerecht. Wie Konrad Burdach gezeigt hat, spielt der Gedanke einer Wiedergeburt, einer Erneuerung schon im Mittelalter, schon im 12. Jahrhundert eine wichtige Rolle, aber da handelt es sich gerade um religiös-mystische Vorstellungen einer von innen heraus erfolgenden Neubelebung der Kirche. In Italien haben Männer wie Joachim von Fiore (1145—1202) und Franz von Assisi (1182 bis 1226) im Sinne einer Verinnerlichung und religiösen Erneuerung gewirkt, indem sie durch mystische Ideen an das individuelle Gefühlsleben appellierten. Mit den religiösen Hoffnungen verbinden sich dann auch politische Hoffnungen auf einen Aufstieg Italiens, auf eine Wiedererneuerung des römischen Imperiums: Dante forderte ein Weltkaisertum, und als 1347 Cola di Rienzo sich durch einen Staatsstreich zum Tribunen erhob und sich den Befreier des Staates nannte, da glaubte man eine neue Glanzepoche Roms verkünden zu können. Träume von einem goldenen Zeitalter erfüllten die Menschen dieser Zeit. Das ganze geistige Leben, die ganze Kultur wollte man neu gestalten, und zwar keineswegs aus der Stimmung einer Feindschaft der Kirche gegenüber und aus einer Hinneigung zu antikem Heidentum heraus, sondern gerade aus religiösem Gefühl heraus.

Ideen einer Erneuerung, einer Wiedergeburt sind so dem Mittelalter durchaus nicht fremd, und Bestrebungen, die sich in dieser Richtung bewegen, brauchen sich nicht von vornherein in Gegensatz zur mittelalterlichen Weltanschauung zu setzen. Daher haben neuere Forscher auch die Ursprünge der ganzen geistigen Strömung der Renaissance bis tief ins Mittelalter zurückverfolgt. Ja, es wurde die Ansicht vertreten, daß die Renaissance ganz auf den ungeheuren Mächten ruhe, die die christliche Erziehung des Mittelalters ge-

schaffen habe, und daß es dabei nicht auf das Erwecken der Antike ankomme, sondern auf ein Reifwerden der mittelalterlichen Kultur (Carl Neumann). Wenn diese Ansicht auch vielleicht in einseitiger Weise den Wert gewisser Wurzeln hervorhebt, aus denen aber der ganze Stamm in seinem Wachsen kaum völlig begriffen werden kann, so ist doch wohl dies richtig, daß das Neue aus dem Erdreich des Mittelalters langsam emporsprießt. Es handelt sich anfangs gar nicht um eine bewußt ablehnende Stellungnahme etwa der christlichen Religion gegenüber. Dante, der Dichter der Göttlichen Komödie, ist noch von der Scholastik stark beeinflusst, ist religiös-kirchlich gesinnt, steht mit seinem Denken noch in der Welt des Mittelalters, wenn er auch mit einzelnen kühnen Gedanken über seine Zeit hinausweist, ja man hat von ihm gesagt, er sei „der erste und der letzte zugleich, der den ganzen Gehalt des Mittelalters mit der Seele eines ursprünglichen Menschen erfaßt hat“ (Karl Voßler). Aber auch der Humanist Petrarca, der in seiner ganzen geistigen Haltung als Vertreter einer neuen Zeit erscheint, hat sich noch keineswegs radikal losgelöst vom Mittelalter, behält bei allem Schwärmen für die Antike gewisse religiöse Tendenzen bei.

Auch in der Kultur des Mittelalters steckte ja immer antikes Kulturgut. Die lateinische Sprache war noch eine lebendige Sprache, Literatur und Kunst dieser Zeit zeigen in Form und Inhalt Nachwirkungen der Antike, und auch auf anderen Gebieten des kulturellen Lebens ist der antike Einfluß unverkennbar. Allerdings, das Mittelalter hat durchaus sein eigenes Seelentum, und es prägt den Charakter dieses Seelentums dem aus der Antike übernommenen Gut auf, wählt aus, gestaltet um und gibt gerade dadurch dem Übernommenen neues Leben. Man muß die mittelalterliche Kunst und die ganze mittelalterliche Kultur in ihrer Eigenart zu erfassen suchen. Es ist verfehlt, da einen klassizistischen Maßstab anlegen zu wollen, denn „klassisch“ ist diese Kunst und diese Kultur gewiß nicht, sie kann und will es auch gar nicht sein, denn sie ist ein Gebilde von besonderer Struktur, das seinen Wert in sich trägt. So darf man da keine „Nachahmung“ der Antike verlangen. Das mittelalterliche Latein z. B. ist natürlich keineswegs klassisches, ciceronianisches Latein, es macht auch gar nicht den Anspruch darauf, das zu sein, es ist eine Sprache, die mittelalterliches Wesen zum Ausdruck bringen will. Nur von einem einseitig klassizistischen Standpunkt, der von vornherein dogmatisch bestimmte Muster aufstellte, konnte man eine solche Sprache und die ihr entsprechende Kultur „barbarisch“ schelten, man legte dabei Maßstäbe an, die für mittelalterliches Wesen gar nicht passen konnten. Wohl hat das aus der Antike Übernommene im Mittelalter oft einen ganz neuen Sinn erhalten, der sich keineswegs mehr mit dem ursprünglichen deckt, aber gerade diese Umformung und Umwertung führt zu einer Verlebendigung, nicht zu schematischer Nachahmung. Eben dadurch, daß antikes Kulturgut durch das religiös-

christliche Element durchtränkt wurde, entstanden eigenartige neue Kulturwerte. Und keineswegs bedeutet die mittelalterliche Kultur eine Erstarrung, es vollzieht sich auf den verschiedensten Gebieten eine starke Entwicklung in den Jahrhunderten, die man dem Mittelalter zu-rechnet. Das frühe Mittelalter hat einen ganz anderen Charakter als das späte Mittelalter. Wenn vom 13. Jahrhundert ab neue Bewegungen sich geltend machen, die dem früheren mittelalterlichen Geist zu widersprechen scheinen, so berechtigt das noch nicht, die Epoche einer „Verfallszeit“ zu konstatieren. Schon eine Betrachtung der Kunstwerke dieser Zeit, die einen eigenen, aber durchaus noch mittelalterlichen Stil aufweisen, muß vom Gegenteil überzeugen. Und auch in der Philosophie zeigt sich nicht etwa ohne weiteres unfruchtbare Wortfechtereier, wenn auch die logische Schulung schließlich in dialektische Sophisterei ausarten konnte, sondern es treten doch auch gerade in der zweiten Hälfte des Mittelalters selbständige Denker auf, die neue Probleme aufdecken und die den Übergang zur Neuzeit vermitteln. In verschiedenen Wissenschaften regt sich neues Leben — ebenso wie auf wirtschaftlichem, sozialem und politischem Gebiet Veränderungen vor sich gehen —, und vielfach entwickelt sich dieses neue Leben gerade dadurch, daß Mittelalterliches neuen Zufluß aus der Antike in sich aufnimmt. Für die Pädagogik ist es wesentlich, daß im späteren Mittelalter starke neue Bildungsbestrebungen einsetzen, die ihren höchsten Ausdruck in der Gründung von Universitäten finden, aber auch sonst in der Gestaltung des Unterrichtswesens sich bemerkbar machen.

Man darf das Mittelalter also nicht einfach als eine Zeit des Niedergangs charakterisieren, es nicht wie ein finsternes Tal ansehen, das zwischen den beiden Höhen der antiken Kultur und der Renaissancekultur läge. Vielmehr setzt sich auch im Mittelalter antike Kultur in eigenartiger Umbildung fort und reichen vom Mittelalter aus Tendenzen in die Renaissance hinüber. Das Verhältnis vom Mittelalter zur Renaissance ist nicht von vornherein das eines schroffen Gegensatzes, ja das neue Lebensgefühl der Renaissance ist anfangs noch stark religiös gefärbt, wenn nachher auch das ausgebildete weltlich-ästhetische Renaissanceideal mit dem transzendenz-religiösen Ideal des Mittelalters nicht mehr vereinbar erscheint. Eine neue Lebensbewegung hat sich aus dem Mittelalter heraus entwickelt, aber sie ist dann auch ganz über das Mittelalter hinausgewachsen. Ein neues Lebensgefühl wird wach, das neue Kräfte in Aktion setzt. Es ist richtig, daß, wie Jakob Burckhardt gezeigt hat, in der Renaissance sich „mit voller Macht das Subjektive“ erhebt, daß der Mensch geistiges Individuum wird und sich als solches erkennt, daß im 15. Jahrhundert eine Menge starker Persönlichkeiten auftritt. Aber es ist eine Übertreibung, wenn man meint, das „Individuum“ sei jetzt überhaupt erst entdeckt worden und es habe im Mittelalter nur Typen gegeben. Und gewiß ist es wichtig, daß das neue Lebens-

gefühl ein neues Verhältnis zur Antike gewinnen läßt, daß man aus der Antike ein neues Kulturideal herausholen zu können glaubt, aber deshalb handelt es sich in der Renaissance doch nicht etwa bloß um eine Wiedererneuerung der Antike.

Bedeutsam ist, daß Italien der Hauptboden der Renaissance ist — im Norden hat die Bewegung einen anderen Charakter —. Wenn schon dem Mittelalter überhaupt antikes Kulturgut nicht fremd war, so hatte man in Italien erst recht nicht das Bewußtsein eines gewissen Zusammenhangs mit dem alten Römertum verloren. Lateinische Sprache und italienische Sprache wurden nebeneinander gebraucht, so daß der Unterschied zwischen beiden kaum größer zu sein schien als etwa der von Schriftsprache und Dialekt. Dante dichtet die *Divina Commedia* in italienischer Sprache, schreibt aber auch die lateinische Schrift *De monarchia*, auch Petrarca verfaßt italienische Gedichte und daneben lateinische Abhandlungen. So konnte eine nationale italienische Literatur sich entwickeln und dabei doch auch die Bemühung um ein reines Latein nach klassischem Muster Boden gewinnen. Man erblickte in dem literarischen Gebrauch der lateinischen Sprache keine Beeinträchtigung der Volksliteratur, man sah vielmehr in der lateinischen Literatur einen edleren Zweig, der demselben Stamme anzugehören schien. Wenn man in Italien das römische Imperium, die römische Literatur und Kultur erneuern wollte, wenn man es der Vorzeit gleichtun wollte, ohne sie einfach nachzuahmen, so fühlte man sich dazu berufen, weil man sich als Enkel und rechtmäßigen Erben der Römer ansah. Eine neue, glorreiche Zeit wollte man heraufführen, die der früheren Blütezeit ähnlich sei — darum suchte man aus den Werken der Vorfahren Leben zu schöpfen. Keineswegs sollte damit etwas Fremdes der Kunst und der Kultur aufgezwungen werden, man empfand die Formen der Antike als Formen, die auch noch im Wesen der Gegenwart lagen. So ist die Renaissance in Italien eine stark nationale Angelegenheit, sie ist getragen von der Hoffnung auf einen glänzenden Aufschwung der Kultur des eigenen Volkes. Bezeichnenderweise spielt in der Renaissance die Beziehung auf das Römertum auch zunächst eine größere Rolle als die Beziehung auf das Griechentum, und wenn man dann auch auf griechische Kunst, griechische Dichtung und Philosophie aufmerksam wird, so wird man hierzu wesentlich dadurch veranlaßt, daß die römische Literatur selbst auf die griechische hinwies, da griechische Kultur von der römischen aufgenommen war, man schätzte die griechische Kultur also nicht so sehr um ihrer selbst willen als vielmehr wegen ihrer Bedeutung für die römische Kultur. Gerade die Renaissancebewegung trug so einen stark nationalen Charakter, in der Renaissancekultur scheiden sich die Nationen stark voneinander, während die mittelalterliche Kultur viel mehr international gerichtet war.

Die kühnen Hoffnungen auf einen Aufstieg Italiens und den Beginn

einer neuen Weltepoche verwirklichten sich nicht so wie man es erträumte. Auf politischem Gebiet mußte der Plan einer Wiederherstellung der römischen Republik eine unausführbare Phantasterei bleiben. Die politische Zerrissenheit wurde im 14. und 15. Jahrhundert nur größer — Kämpfe der Adelsgeschlechter um die Herrschaft tobten in den Städten, Tyrannen schwangen sich auf den Thron und wurden wieder heruntergestoßen, gewalttätige Emporkömmlinge stürzten ihre Gebieter, so entstanden und vergingen Staaten, die aber durchaus nicht als Ideale gelten konnten. Die Gewaltherrschaften der Condottieri entsprachen sicher nicht den Träumen der Humanisten. Der politischen Wirklichkeit gegenüber versagten die Renaissanceideen — da triumphierten Machtmenschen, in denen die Kraft des neuen Lebensgefühls als brutaler Drang sich äußerte und die damit der Zeit der Renaissance einen ganz anderen Charakter aufprägten, als die Dichter erhofft hatten. Daß die Bewegung in Kunst und Literatur ihren wesentlichen Ausdruck fand, ergab sich durch die Macht der Verhältnisse, die keine tiefgehende Wirkung in anderer Hinsicht gestatteten. Wenn man eine Erneuerung des ganzen Lebens erstrebt hatte, wenn man ein goldenes Zeitalter begründen wollte, so mußte man sich dann doch damit bescheiden, Reformen auf ästhetischem Gebiet durchzuführen, und die Dichter, die zuerst als die geistigen Vorkämpfer einer neuen Zeit erschienen, werden dann Höflinge in den Palästen der Condottieri.

Es ist eine geistige Bewegung der Erneuerung, die die verschiedensten Lebensgebiete ergreifen will, aber ihren adäquaten Ausdruck doch in der Hauptsache auf literarischem und künstlerischem Gebiet findet. Für die materiellen Lebensgebiete war diese Bewegung nicht stark genug, um sich durchzusetzen, oder sie mußte sich wenigstens in ganz anderer Weise auswirken, als in ihrer ursprünglichen Tendenz lag. Wirtschaftliche und politische Faktoren waren da doch die mächtigeren Kräfte, und das gesteigerte Persönlichkeitsbewußtsein gewinnt in ihnen einen anderen Ausdruck. In dem fertigen Produkt der Renaissance, wie es in der Zeit um 1500 zur Erscheinung kommt, sind daher die eigentlichen Tendenzen dieser Bewegung bereits wesentlich modifiziert, und es tritt nicht mehr das rein hervor, was anfangs beabsichtigt war. Da hat der Strom schon mancherlei Nebenflüsse in sich aufgenommen, und die Farbe seines Wassers ist verändert.

Renaissance und Humanismus sind nicht voneinander zu trennen. Gewöhnlich versteht man unter Renaissance hauptsächlich die Wiedergeburt in der bildenden Kunst und Literatur, unter Humanismus die Richtung der literarisch-gelehrten Wiederbelebung des klassischen Altertums. In Wahrheit gehören beide Seiten eng zusammen. Wie in dem Worte *rinascita* mehr liegt als der bloße Begriff einer Wiedererweckung der klassischen Kunst, so bedeutet Humanismus mehr als literarische Lebendigmachung der klassischen Schriftsteller.

Humanitas bezeichnet für die Humanisten die geistige Bildung des Menschen, die Menschlichkeit nicht im Sinne einer Nivellierung der Menschennatur, sondern im Sinne eines geistig-aristokratischen Ideals. In Kunst und Wissenschaft drücken sich in gleicher Weise die Forderungen und Sehnsüchte des neuen Geisteslebens aus. Die Künstler der Zeit, bildende Künstler wie Dichter, sind ohne einen Einschlag wissenschaftlicher humanistischer Bildung nicht denkbar, und die Humanisten ihrerseits stehen in inniger Verbindung mit der Kunst und der Dichtung.

Der Typus des literarisch und künstlerisch durchgebildeten Menschen — sei er Künstler, Dichter, Gelehrter, Heerführer oder Staatsmann — wird in der Renaissance eigentlich zum erstenmal als Ideal aufgestellt. Dem Bild des klassischen Menschen der Antike fehlte noch dieser literarische Charakterzug, und beim mittelalterlichen Menschen dominierten die religiösen Werte. In der Renaissance lebt man in der Welt der Dichtung und der Kunst, und die Wissenschaft ordnet sich dieser Welt ein. Auch was man in der praktischen Wirklichkeit zu gestalten sucht, hat zum mindesten eine gewisse literarisch-ästhetische Umkleidung. Jakob Burckhardt sah selbst in dem neuen Staat, so wie er in der Renaissance durch Machtmenschen geschaffen wurde, ein Kunstwerk. Der Titel „poeta“, Dichter, den sich die Humanisten beileigten, wurde als höchster Ehrentitel angesehen, und unter poeta versteht man keineswegs einen bloßen Versemacher, sondern den Dichter als Kündler eines neuen Lebens- und Kulturideals, als Propheten der Zukunft. Ein göttliches Amt und ein Amt weniger Menschen (*divinum munus et paucorum hominum*) nennt Petrarca die Poesie und wehrt sich gegen eine Profanierung der Poesie und gegen eine Verwischung des Begriffs poeta. Und ein andermal sagt er, man möchte fast behaupten, *theologiam poeticam esse de Deo* — die Theologie wird ihm also zu einer Poetik, die Gott zum Gegenstand hat. Wenn man in dieser Zeit mit großem Pomp Dichterkrönungen vornahm, so war das nicht bloß eine äußerliche Zeremonie, sondern es drückt sich darin eine charakteristische Grundauffassung aus.

Die literarischen, künstlerischen und wissenschaftlichen Bestrebungen, durch die Renaissance und Humanismus gekennzeichnet sind, brauchen auch noch nicht von vornherein dem Mittelalter feindlich gegenübergestellt zu werden, auch sie haben aus ursprünglicher religiöser Stimmung Nahrung empfangen, und die Renaissance sollte sich durchaus nicht auf das weltliche Gebiet beschränken, sondern man strebte anfangs nach einer religiösen Erneuerung auf dem Boden der Kirche und unter Mitwirkung der Kirche, man hoffte auf das christliche Reich des heiligen Geistes so wie man auf ein neues politisches Reich hoffte. Kirchliche Kreise nahmen Gedanken der Renaissance auf künstlerischem und wissenschaftlichem Gebiet mit Interesse auf, ja gewährten den Bestrebungen Halt und Stütze. Nicht

nur in den Höfen weltlicher Fürsten, sondern auch an den Höfen der Kirchenfürsten breitete sich die neue Bewegung aus. Aber die ästhetisch-literarischen Tendenzen führten dann doch zu einer Verweltlichung, die den Gegensatz zum Religiös-Kirchlichen bedingte und für die Kirche selbst eine Gefahr wurde. Die Renaissancebewegung vermochte in ihrem Fortgang nicht die anfangs erhoffte durchgehende Neugestaltung des Lebens und der Kultur zu leisten, sie blieb wesentlich auf Kunst und Wissenschaft beschränkt. Und damit drohten ihr ästhetischer Formalismus und Veräußerlichung. Erst das führte zum Bruch mit aller mittelalterlichen Weltanschauung. Nicht die künstlerische Diesseitsfreudigkeit als solche brachte schon die radikale Loslösung, denn sie konnte noch von religiöser Inbrunst durchwaltet sein, sondern erst der Kultus der äußeren ästhetischen Form und die Betonung der Eigenwertigkeit des Ästhetischen gegenüber dem Religiösen bewirkten eine Umstellung des ganzen seelischen Verhaltens.

Die Lebensanschauung eines ästhetischen Aristokratismus gewann so allmählich die Herrschaft und zerriß die Bindungen der mittelalterlichen Weltanschauung. Welt und Leben erscheinen in einer anderen Beleuchtung, nachdem sie nicht mehr mit den Augen religiöser Gläubigkeit angesehen werden. Eine Umwertung der Werte wird vollzogen. Kirchenfeindliche Tendenzen können sich jetzt entwickeln oder es macht sich wenigstens eine Indifferenz dem Religiösen gegenüber geltend. Neue, bisher vernachlässigte ästhetische Werte, die am Diesseits hafteten, wurden damit entdeckt. Die Kunst wurde Beherrscherin des Lebens. Aber bei aller Hochschätzung der Fülle dessen, was diese ästhetische Kultur geschaffen hat, darf man auch die Kehrseite nicht vergessen, und man muß bedenken, daß die Gestalt der Renaissance, wie sie schließlich als tatsächliches Resultat erscheint, doch nur unvollkommen dem ursprünglichen Willen dieser Kulturbewegung entspricht. Kein gleichmäßiges Ansteigen bis zum Höhepunkt findet da statt, sondern gerade in den Anfängen bekundet sich eine starke Intensität und Innerlichkeit, die nachher abgeschwächt und veräußerlicht wird, da es nicht gelingt, alle Lebensgebiete mit neuem Geist zu erfüllen. Einseitigkeiten sind die Folge, Widersprüche entstehen zwischen dem ästhetischen Formwillen und den Mächten anderer Lebensgebiete. An die Stelle der religiösen Hinneigung zum Transzendenten tritt ein diesseitsbedingter ästhetischer Pantheismus. Darin spricht sich wohl ein neues Lebensgefühl aus. Das Individuum gewinnt damit eine neue Stellung im Weltganzen, es spürt in sich selbst den Strom des Lebens, der die Welt durchflutet, es fühlt sich in Beziehung gesetzt zum All. Mikrokosmos und Makrokosmos weisen dieselbe Struktur auf, durch Analogien sucht man das organische Leben des einen wie des anderen zu deuten. Naturphilosophische Spekulationen werden von solchen Anschauungen aus ausgeführt, die aber noch keineswegs von dem

Geist der neuzeitlichen mechanischen Naturauffassung zeugen, sondern an antike und mittelalterliche mystische Vorstellungen anknüpfen. Einem phantastischen Aberglauben kann dabei Raum gewährt werden. Es ist mit dieser Hinneigung zu einem ästhetischen Pantheismus durchaus nicht notwendig eine entschiedene Verinnerlichung verbunden, vielmehr liegt die Gefahr einer Veräußerlichung nahe, wenn nicht die Kraft des Gefühls hinter dieser Lebensanschauung steht, sondern man nur die äußeren Formen nachahmt. Und in der Renaissance haben wir neben genialen Persönlichkeiten, die aus dem Grund der Seele Neues schaffen, doch auch eine Menge Nachahmer, die mit den leeren Hülsen sich abgeben und nichts vom Wesenskern wissen. Gerade einer literarisch-ästhetischen Lebensanschauung konnte ein gewisser Modecharakter anhaften, es fehlte ihr der Ernst und die Strenge der mittelalterlichen religiös-metaphysischen Anschauung. Zu bedenklichen Erscheinungen konnte die Lockerung der Bindungen vor allem auf ethischem Gebiet führen. Und in dieser Hinsicht bietet die Renaissance in der Tat kein erfreuliches Bild. Neben ästhetischer Verfeinerung steht moralische Haltlosigkeit, und die Diesseitsfreude schlägt gelegentlich in ein Schwelgen in sinnlichen Genüssen und Ausschweifungen um.

Man muß sich hüten, das Mittelalter oder die Renaissance in einseitiger Weise zu betrachten, das eine oder das andere Zeitalter schlechthin zu verherrlichen oder schlechthin zu verdammen. Sie haben beide ihre Lichtseiten wie ihre Schattenseiten. Und sie sind auch nicht schroff einander gegenüberzustellen, sondern stehen in historischen Beziehungen zueinander. Bei einer geschichtlichen Würdigung der Renaissance muß man, gerade wenn man die hohen Kulturwerte anerkennt, die diese Epoche hervorgebracht hat, eine Schönfärberei vermeiden, wie sie der dilettantische Schwärmer für Glanzperioden der Kultur nur zu leicht übt. Die grandiosen Schöpfungen der Kunst dürfen nicht dazu verführen, daß man in der Renaissance die absolute Vollendung der ganzen Kultur zu erblicken meint und dem Mittelalter Unrecht tut. Der Weg vom Mittelalter zur Neuzeit ist nicht mit einem plötzlichen siegreichen Durchbruch geschaffen, sondern er windet sich durch mancherlei Gestrüpp hindurch und steigt nur allmählich zur Höhe an. Die internationale religiös-christliche Kultur des Mittelalters hatte zweifellos einen breiteren Boden, die literarisch-ästhetische Kultur der Renaissance, die aus einer nationalen italienischen Bewegung hervorging, trug einen aristokratischen Charakter, basierte ganz auf den einzelnen hervorragenden Individuen. Neue Kulturwerte wurden von der neuen Lebensanschauung aus geschaffen. Nicht daß Antikes dabei „nachgeahmt“ wurde, ist dabei das Wesentliche — wo die Renaissance bei bloßer Nachahmung stehen blieb, verfiel sie in Formalismus und Rhetorik —, sondern daß schöpferische Originalität neuen Lebens-

ausdruck fand. Das Gebiet, in dem wir das Wesen der Renaissance am stärksten verkörpert finden, ist die Kunst — in der Malerei, der Plastik, der Architektur treten die großen Meister hervor —. Die Dichtung ist bei aller Eigenart doch nicht so voll schöpferischen Lebens, sondern erscheint infolge der Übernahme antiker Formen doch oft als nachempfunden. Auf wissenschaftlichem Gebiet führt die humanistische Einstellung zu einer Verweltlichung der Wissenschaft, aber es bestehen da auch noch durchaus Verbindungslinien zum Mittelalter, erst allmählich gewinnt die Wissenschaft der Neuzeit ein eigenes Gesicht, in der eigentlichen Renaissancezeit bekundete sich mehr ein neues Lebensgefühl als eine spezifisch neue wissenschaftliche Haltung. In der Philosophie ist die Mischung von Altem und Neuem deutlich zu beobachten, langsam vollzieht sich das Losringen von mittelalterlicher Denkweise, selbst bei charakteristischen Renaissancedenkern wie Giordano Bruno und Campanella ist die Nachwirkung des Mittelalters noch vorhanden, und erst im 17. Jahrhundert werden große philosophische Systeme geschaffen, die den Geist der Wissenschaft der Neuzeit prägen.

§ 2

Weltanschauung und Bildungsideal der Renaissance

Literatur: Vergleiche die allgemeine Literatur zu Kapitel 1. 14/200 94.1.17

Die Renaissance suchte ein neues Lebensideal. Eine Verschiebung des Schwerpunkts der ganzen Lebens- und Weltanschauung vom Religiösen zum Ästhetischen hin fand statt. Welt und Leben wurde nicht etwa jetzt erst neu entdeckt, aber es wurden andere Seiten und Werte hervorgehoben als früher. Eine Verweltlichung und Verpersönlichung des Lebens erfolgte damit allerdings. Das Idealbild des Menschen war nicht mehr der religiöse Mensch, der vom Grundgefühl des Religiösen aus die Welt erlebt und bei dem die religiösen Werte natürlich eine dominierende Stellung einnehmen, sondern die freie schaffende, künstlerisch oder dichterisch oder sonstwie wirkende Persönlichkeit. Die Loslösung von der innigen Versenkung religiösen Erlebens gewährt gleichsam für eine gesteigerte Aktivität auf anderen Gebieten Raum. Der freie, seiner selbst bewußte Mensch tritt auf — in der Literatur, in der Kunst, in der Politik. Es ist in der Tat charakteristisch, daß eigenartige „Persönlichkeiten“ auf den verschiedensten Gebieten jetzt eine Rolle spielen. Selbstverständlich hat es auch im Mittelalter starke Persönlichkeiten gegeben, ja wir können auch da schon gewisse individualistische Strömungen feststellen — aber die Renaissance läßt die Werte des Persönlichen und Individuellen viel schärfer hervortreten, da das allgemeine, verbindende Medium, das in der mittelalterlichen Weltanschauung vorhanden war, seine Bedeutung mehr und mehr einbüßt. Daß der Individualität nun die

Möglichkeit einer ungehemmteren Entfaltung, einer freien Betätigung auf verschiedenen Gebieten geboten war, konnte als eine Befreiung erscheinen — aber es konnte das Durchbrechen der Schranken auch ein Zerstören mancher Werte bedeuten. Wohl scheinen die einzelnen kulturellen Sachgebiete jetzt ihre Eigenwertigkeit bekunden zu können, ein neues Leben scheint überall hervorzusprießen — aber wer tiefer zusieht, bemerkt doch, daß, wenn man von dem äußeren Anschein des Neuen absieht, wie es sich durch die Umrangierung der Werte ergibt, keineswegs überall radikale Neuschöpfungen entstanden sind und die Verbindung mit der vorhergehenden Zeit nicht einfach abgerissen ist, daß vielmehr Tendenzen, die nun deutlich zum Vorschein kommen, schon längst irgendwie bestanden haben.

Das neue Individualitätsbewußtsein ist begleitet von einem neuen Verhältnis zu den einzelnen Kulturgebieten wie von einem neuen Verhältnis zur Gesellschaft. Kunst, Literatur, Wissenschaft gewinnen einen anderen Charakter, neue Wege des Schauens und der Forschung scheinen sich zu eröffnen, da eine Neuordnung der Werte stattfindet. Ein leidenschaftliches Suchen nach neuen Möglichkeiten hebt auf den verschiedensten Gebieten an, wobei aber keineswegs ausgeschlossen ist, daß dieses Suchen nicht zu einer regulären Befriedigung gelangt, sondern sich auf Irrwegen verliert. Es bricht durchaus nicht etwa eine plötzliche sonnenhafte Klarheit herein, sondern Phantastik, Mystik, Aberglauben, Irrtümer umhüllen neue Werte wie mit Nebeln, ja drohen gelegentlich das Neue ganz zu verdunkeln. Die Renaissance ist nicht die Zeit einer klassischen Ruhe, sondern die Zeit von Bewegungen und Kämpfen, von Gärungen, bei denen Altes und Neues sich mengt, die Zeit eines Ringens. Der Mensch fühlt sich gleichsam aus der festgefügtten Ordnung, die ihm die religiöse Weltanschauung bot, hinausgedrängt und muß sich die Selbstbewußtheit, durch die er einen Platz gewinnt, erst erwerben, muß sich erst ein rechtes Verhältnis zu den verschiedenen Gegenstandsgebieten schaffen, damit er in seiner Stellung gesichert ist. Aber das vollzieht sich erst allmählich und keineswegs gleichmäßig auf allen Gebieten. Bezeichnenderweise äußert sich das Suchen nach neuen Werten vor allem in einem neuen Formwillen — eine neue Art künstlerischer Gestaltung setzt sich in der Malerei, der Plastik, der Architektur durch, man strebt nach einem neuen Stil in der Poesie wie in der Prosa, man sucht neue äußere Formen des staatlichen und des gesellschaftlichen Lebens. Die Form wird gelegentlich zugunsten des inneren Gehaltes verherrlicht. In der Kunst kann die Überwindung der Herbheit und Sprödigkeit zur bloß „schönen“ Form führen, die etwas Süßliches und Leeres hat, in der Literatur kann schwülstige Rhetorik an die Stelle strenger und subtiler Gedankenführung treten, und im praktischen Leben kann ein Ästhetentum sich geltend machen, dem es doch an innerem Gehalt gebricht. Dabei soll durchaus nicht vergessen sein, welch reiche Fülle neuer Werte hier hauptsächlich

auf künstlerischem Gebiet geschaffen wurde. Aber das ästhetische Ideal vermochte nicht von sich aus die ganze Wirklichkeit zu beherrschen.

Eigentümlich ist das Verhältnis der Renaissance zur Wissenschaft. Auch da ist ein Suchen und Streben vorhanden, aber gerade da kann man den Anschluß an die mittelalterliche Wissenschaft nicht entbehren, setzt man vielmehr Tendenzen fort, die schon in ihr sich äußerten, oder aber, wo man von sich aus Neues schaffen wollte, verfiel man in phantastische Spekulationen, die nur dann und wann fruchtbar werden konnten. Die neuzeitliche Naturwissenschaft mit ihrer mechanistischen Auffassung ist keineswegs einfach ein Produkt der Renaissance. Gerade in der Renaissancephilosophie ist eine mystisch-pantheistische Naturauffassung herrschend, die von einer empirisch-mechanistischen Einstellung noch ziemlich weit entfernt ist, und selbst ein Denker wie Giordano Bruno, der schon die kopernikanische Lehre aufgenommen und weitergebildet hat, steht in manchem noch alter spekulativer Naturphilosophie näher als der neuen Naturwissenschaft.

Tendenzen zu einer stärker empirischen Naturforschung waren schon bei einigen mittelalterlichen Denkern vorhanden. Die neue Methode der Naturwissenschaften konnte nicht durch dichterische Schau oder durch phantastische Grübeleien gefunden werden, sondern nur durch exakte Arbeit auf empirisch-einzelwissenschaftlichem Gebiet. Astronomie und Physik spielten dabei eine maßgebende Rolle. Aber gerade auf dem Gebiet der mathematischen Naturwissenschaft konnte man an Richtungen der Spätscholastik anknüpfen. Erst gegen Ende des 15. Jahrhunderts und im 16. Jahrhundert, als die literarisch-künstlerische Bewegung der Renaissance schon ihrem Ende zuzuging, gelangte die neue wissenschaftliche Methode zur vollen Entfaltung. Und hier hatte von vornherein nicht nur Italien, sondern auch Deutschland eine ausschlaggebende Bedeutung. Deutsche Forscher wie Nikolaus Copernicus (1473—1543) und Johannes Kepler (1571—1630) bewirkten eine völlige Umgestaltung des astronomischen Weltbildes durch Konstatierung neuer Gesetzmäßigkeiten der Natur. Wohl stehen Copernicus wie Kepler auf dem Boden einer neuplatonischen Mystik, die dem Geist der Weltanschauung der Renaissance entspricht, aber es ist gerade wesentlich, daß ihre eigentlichen wissenschaftlichen Leistungen sich lösen lassen von dieser weltanschaulichen Umkleidung und eine viel weitreichendere Bedeutung besitzen. In Italien haben Männer wie Leonardo da Vinci (1452—1519) und Galileo Galilei (1564—1642) die Ausbildung der neuen mathematischen Naturwissenschaft gefördert. Der ungemein vielseitige Leonardo da Vinci, der auf künstlerischem, dichterischem, wissenschaftlichem wie technischem Gebiet sich betätigt, ist durchaus noch ein Renaissance-mensch, ja in ihm scheint die schöpferische Lebenskraft der Renaissance

zu voller Entfaltung gelangt zu sein — er ist ein uomo universale, wie ihn das Lebensideal der Renaissance fordert. Aber eben mit seinen naturwissenschaftlichen und technischen Ideen erhebt sich Leonardo über seine Zeit hinaus und weist in die Zukunft. Hier auf dem Höhepunkt der Renaissance erst bekundet sich der schöpferische Drang auch in genialen Vorausblicken auf wissenschaftlichem Gebiet. Galilei ist ganz wissenschaftlicher Geist, begründet die mathematisch-naturwissenschaftliche Methode durch philosophische Einsicht und empirische Forschung. Im 17. Jahrhundert herrscht dann das Streben nach einer wissenschaftlichen Systematik. Eine neue Wendung auf wissenschaftlichem, speziell naturwissenschaftlichem Gebiet, tritt so erst gegen Ende der eigentlichen Renaissance hervor. Für das Gebiet der Geisteswissenschaften kann man natürlich auf die wissenschaftliche Beschäftigung der Humanisten mit dem klassischen Altertum hinweisen, aber diese wissenschaftliche Beschäftigung beruhte doch wesentlich darin, daß man das vorhandene Literaturmaterial von neuen Gesichtspunkten betrachtete und neues Material aufzufinden suchte, nicht aber darin, daß man eine gänzlich neue wissenschaftliche Methode eingeführt hätte.

Auch in der Philosophie kommt das schöpferische Wesen der Renaissance viel weniger zum Ausdruck als in der Kunst. Wohl entsteht ein neues Verhältnis des Menschen zum Leben und zur Welt — das neue Lebensgefühl, das allmählich sich immer stärker entfaltet und von verschiedenen Quellen her gespeist wird, ist das Wesentliche —, aber damit ist noch nicht ohne weiteres wissenschaftliche und philosophische Besinnung über das Wesen des Lebens und der Welt gegeben. Ja, es konnte zunächst eine gewisse Unsicherheit und Unklarheit die Oberhand gewinnen, und es konnte scheinen, als sei gerade in philosophischer Hinsicht kein rechter Fortschritt über das Mittelalter hinaus möglich. Es ist charakteristisch, daß wir bei dem ersten enthusiastischen Verkünder des Humanismus, bei Petrarca, eine stark pessimistische Lebensstimmung ausgesprochen finden und daß man dann, wenn man nach einer Lebensphilosophie sucht, an antike Lehren, an den Stoizismus (wie z. B. schon Petrarca und Salutati) oder an den Epikureismus (wie Laurentius Valla), sich anlehnt. Wenn man mit rhetorischer Leidenschaftlichkeit gegen die Scholastik opponierte, so war das mehr ein Protest aus dem neuen Lebensgefühl heraus gegen dogmatische Bindung, gegen Tradition und Autorität als eine Überwindung des Gedankengehalts der mittelalterlichen Philosophie. Und wenn dann Platoniker und Aristoteliker sich gegenübertraten, so waren auch damit noch nicht prinzipiell neue Wege des philosophischen Denkens eingeschlagen. Es wurde nicht etwa nun der echte Platon und der echte Aristoteles entdeckt und wiederbelebt, sondern der Name Platons deckte in der Renaissance ein eigenartiges Gemisch mystischer Lehren, in dem das neuplatonische Element vor-

herrschte, und bei der Interpretation des Aristoteles schloß man sich entweder an den arabischen Philosophen Averroës oder an griechische Kommentatoren wie Alexander von Aphrodisias an. Was die Platoniker und Aristoteliker der Renaissance kennzeichnet, ist im wesentlichen nur die andere Nuance der ganzen Lebensstimmung gegenüber dem Mittelalter, nicht etwa eine größere Tiefe philosophischer Auffassung. Philosophen wie Marsilius Ficinus (1433—1499) und Giovanni Pico della Mirandola (1463—1494), die dem Kreise der platonischen Akademie in Florenz angehörten, boten mit ihrem Neuplatonismus gedanklich doch wenig Originelles, wirkten aber durch das Lebensgefühl, das in ihren Lehren steckte: ein Lebenspantheismus verlangt nach Ausdruck, die Welt erscheint als lebendiges, göttliches All, eine geordnete Stufenfolge und ästhetische Harmonie besteht, dem Makrokosmos entspricht der Mikrokosmos des Menschen. Aristoteliker wie Petrus Pomponatius (1462—1524) suchten mehr einen verstandesmäßig-empirischen Standpunkt zu gewinnen, naturphilosophische und psychologische Probleme traten da hervor, aber auch dabei war eine pantheistische Grundanschauung maßgebend. Die italienische Naturphilosophie erfährt dann im 16. Jahrhundert ihre Ausbildung durch Männer wie Hieronymus Cardanus (1501—1571), Bernhardinus Telesius (1508—1588), Franciscus Patritius (1529—1597), Giordano Bruno (1548—1600) und Thomas Campanella (1568—1639). Charakteristisch ist, wie die Natur da als lebendiger Organismus betrachtet wird, wie man in das Geheimnis der Lebenskräfte der Natur einzudringen sucht durch phantasiemäßige Einfühlung wie durch empirisch-wissenschaftliches Begreifen. Ein großartiges pantheistisches Weltbild entwirft der bedeutendste dieser Denker, Giordano Bruno.

Fragen einer neuen Einstellung des Menschen zum Leben und zur Welt treten also in der Philosophie der Renaissance hervor, ohne daß schon volle Klarheit über die systematische Bedeutung der philosophischen Probleme und ihrer Lösungen geschaffen wäre. Unmittelbarer als auf wissenschaftlichem und philosophischem Gebiet mußte sich die neue Lebensstimmung der Menschen auswirken in dem Verhältnis des Individuums zum praktischen Leben, zur Umwelt, zu Gesellschaft und Staat. Natürlich ist es nicht einfach so, daß die Stärkung des Individualitätsbewußtseins etwa ohne weiteres Änderungen auf wirtschaftlichem oder auf staatlichem Gebiet hervorgerufen hätte. Aber es ist jedenfalls charakteristisch, daß die geistige Bewegung von Bewegungen auf wirtschaftlichem, sozialem, politischem Gebiet begleitet ist und daß sich Parallelerscheinungen in den verschiedenen Gebieten ergeben. Wenn in der Renaissance eine kapitalistische Wirtschaftsweise sich entwickelt, so hat das selbstverständlich seine besonderen wirtschaftlichen Gründe, aber es ist nicht zufällig, daß dabei das Individuum als solches in stärkerer

Weise als bisher hervortreten kann. Ebenso wenn Umgestaltungen auf gesellschaftlichem und staatlichem Gebiet erfolgen, so ist dafür die ganze Entwicklung der gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse verantwortlich, aber es ist bemerkenswert, daß dabei das Individuum eine andere Stellung gewinnt. Gesellschaft und Staat gestalteten sich durchaus nicht in der Weise, wie es sich die ersten Humanisten etwa als Ideal ausmalten, aber sie wurden zu realen Faktoren des kulturellen Lebens. Wenn man sagt, daß mit der Entwicklung des Individualitätsbewußtseins auch Staat und Gesellschaft als selbständige weltliche Mächte, die dem Individuum gegenüberstehen, anerkannt wurden, so darf man gewiß nicht übersehen, daß der Staatsgedanke auch im Mittelalter eine Bedeutung gehabt hat. Aber in den nationalen und lokalen Kämpfen, die zur Errichtung von Tyrannenherrschaften verschiedener Art in italienischen Städten führten, konnten Individuen als Machtmenschen sich in einer Weise zur Geltung bringen, wie das vorher nicht der Fall war. Politisches Streben im guten wie im bösen Sinn konnte in mannigfachen Formen zur Auswirkung gelangen. Und wenn viele Condottieristaaten auch nur bald vorübergehende Erscheinungen darstellten, so waren sie doch Gründungen, die von politischem Machtwillen zeugten und auf die ganze Struktur des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens Einfluß ausübten.

Es fand nicht etwa eine Erneuerung des antiken Stadtstaates, der Polis, statt, sondern neue politische Gebilde erwuchsen, in denen das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft einen neuen Ausdruck erhielt. Begreiflich ist, daß in einer solchen Zeit auch die Theorie der Politik ausgebildet wurde, daß man die Verknüpfung von Politik und Ethik löste und den selbständigen Charakter des Politischen betonte. Wenn Nicolo Machiavelli (1467—1527) in seinem Buch „Vom Fürsten“ (*Il principe*) Grundsätze einer rücksichtslosen Machtpolitik vom nationalen Standpunkt aus entwickelt, so denkt er im Geist der politischen Zustände seiner Zeit. Und nicht nur im Staat, sondern auch in der Gesellschaft errang sich das Individuum eine neue Stellung, die Struktur der Gesellschaft mußte mit der ganzen kulturellen Entwicklung Veränderungen erleiden, neue Gesellschaftsformen mußten sich bilden. Man hat mit Recht darauf hingewiesen, daß erst durch das Hervortreten von Persönlichkeiten auf den verschiedensten Gebieten, wie sie im 14. und 15. Jahrhundert erfolgte, die Möglichkeit der Bildung freier Vereinigungen von Individuen zu Gesellschaften mit bestimmten geistigen oder materiellen Zwecken gegeben war. Akademien wie höfische Zirkel können in dieser Zeit aufblühen. Staat und Gesellschaft gewinnen in der Tat eine neue Bedeutung, treten als objektive Gebilde dem Individuum gegenüber und werden doch getränkt vom Lebensblut der Individuen.

Für eine Zeit, die so nach der Verwirklichung eines kulturellen

Lebensideals auf den verschiedensten Gebieten trachtete, standen die Fragen der Kindererziehung nicht im Vordergrund. Das Problem der Schaffung kultureller Werte hat da den Vorrang vor dem Problem der Erziehung. Wohl werden starke Persönlichkeiten verlangt, aber ausgereifte Persönlichkeiten, die schon im kulturellen Leben drinstehen und Kulturwerte schaffen; es wird weniger danach gefragt, wie solche Persönlichkeiten geworden sind und wie solche erzogen werden könnten. Das Bildungsideal, das dem Lebensideal der Renaissance entspricht, ist das des vielseitigen schöpferischen Geistes, des literarisch-ästhetisch gebildeten Kulturmenschen, der nicht nur nacherlebt, sondern selbst Kulturleistungen vollbringt und auf das Ganze gerichtet ist. Ein solches Bildungsideal hat ohne weiteres einen aristokratischen Charakter und kann nicht durch Erziehung und Unterricht im eigentlichen Sinn erreicht werden. Der *uomo universale* konnte wohl den Literaten und Künstlern als Ideal vorschweben und repräsentierte allerdings etwas vom Wesen der Zeit, aber er konnte nicht den Kindern in der Schule gelehrt werden. Und auch das neue Individualitätsbewußtsein ließ sich nicht anerziehen, es konnte zunächst nur im kulturellen Leben selbst zur Entwicklung kommen. Mannestüchtigkeit, *virtù*, mußte im praktischen Leben selbst erworben und erprobt werden, und ästhetischer Sinn wirkte sich durch lebendige Betätigung auf künstlerischem Gebiet aus.

Erziehungs- und Unterrichtsfragen hatten so zunächst eine untergeordnete Bedeutung. Es ist charakteristisch, wenn Petrarca einmal in einem Brief sagt: „Knaben lehren mögen diejenigen, die zu Höherem nicht fähig sind“ (*Pueros doceant, qui maiora non possunt, quibus sedulitas operosa, mens tardior, udum cerebrum, ingenium implume, sanguis gelidus, — animus gloriae contemptor, lucelli appetens*. Petrarca, ep. rer. famil. XII, 3). Wohl sucht man auch auf dem Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens Reformen durchzuführen, aber diese sind keineswegs so prinzipiell und radikal, wie man es nach der Eigenart des kulturellen Lebens der Zeit erwarten könnte. Die stilistischen und rhetorischen Momente in der antiken Literatur werden allmählich immer stärker hervorgehoben, auch werden zum Teil andere Schriftsteller für den Unterricht verwertet als im Mittelalter, Cicero tritt nach und nach als der klassische Autor in den Mittelpunkt, man ahmt ihn nach und sieht in der Eloquenz ein Unterrichtsziel. Aber die Umgestaltung auf pädagogischem Gebiet vollzieht sich nicht plötzlich und beruht keineswegs auf epochemachenden ursprünglichen pädagogischen Ideen. Der spätere pädagogische Humanismus, der die Pflege der lateinischen Sprache nach der formalen und rhetorischen Seite fordert, ist dann nur ein Abkömmling des früheren literarischen Humanismus und der Renaissance, er trägt nur noch wenig von dem inneren Lebensgehalt dieser Bewegungen an sich, die äußere Form und Hülle bleibt

schließlich nur übrig, weil die großen Persönlichkeiten, die mit neuen Ideen der Pädagogik frisches Leben einflößen könnten, zu jener Zeit fehlen.

§ 3

Humanistische Pädagogen in Italien

Literatur: Vgl. die zu Beginn von Kap. 1 genannten Werke, besonders die von Voigt, Geiger, Körting und Dilthey. Ferner *Karl Hartfelder*, „Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus“ (K. A. Schmidts Geschichte der Erziehung. II. Band, 2. Abt.). — Über Petrarca vgl. jetzt das Buch von *Hanns Wilh. Eppelsheimer*, „Petrarca“, Bonn 1926, und die dort angeführte zahlreiche Literatur. Deutsche Übersetzung ausgewählter Werke von *Herm. Hefele*, „Fr. Petrarca, Briefe und Gespräche“. Jena 1910. — Spezialuntersuchungen über humanistische Erzieher: *W. H. Woodward*, „Studies in education during the age of the Renaissance 1400—1600“. Cambridge 1906. *W. H. Woodward*, „Vittorino da Feltre and other humanist educators“. Cambridge 1897 (darin englische Übersetzungen von Werken von Vergerius, Leonardo Bruni, Aeneas Sylvius, Guarino). *Conr. Bischoff*, „Studien zu P. P. Vergerio dem Älteren“ (Abhandlungen zur mittleren und neueren Geschichte. Heft 15). Berlin und Leipzig 1909. *J. Schweminski*, „P. P. Vergerius und M. Vegius“. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Posen 1858 (Schulprogramm). *K. A. Kopp*, „Maffeo Vegio, ein Humanist und Pädagoge des 15. Jahrhunderts“. Progr. Luzern 1887. *Joh. Kasp. von Orelli*, „Vittorino von Feltre oder die Annäherung zur idealen Pädagogik im fünfzehnten Jahrhundert. Nebst Nachrichten über die Methoden Guarinos und Filelfos. Bearbeitet nach de' Rosmini“. Zürich 1812. — *Karl Müllner*, „Reden und Briefe italienischer Humanisten, ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des Humanismus“. Wien 1899. *W. Krampe*, „Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung der gymnastischen Pädagogik“. Breslau 1895. *Carl Rossow*, „Italienische und deutsche Humanisten und ihre Stellung zu den Leibesübungen“. Leipzig 1903. — Über den Einfluß Quintilians: *Aug. Messer*, „Quintilian als Didaktiker und sein Einfluß auf die pädagogisch-didaktische Theorie des Humanismus“. Leipzig 1897 (Neue Jahrbücher für Philosophie und Pädagogik, Bd. 156).

Übersetzungen: In Bd. 2 der Bibliothek der katholischen Pädagogen „Mapheus Vegius' Erziehungslehre“ von K. A. Kopp und „Aeneas' Sylvius Traktat über die Erziehung der Kinder“ von P. Galliker (Freiburg i. Br. 1889); in Bd. 7 „Joh. Dominicus' Erziehungslehre“ von A. Rösler (darin auch eine Darstellung der übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jahrhundert). Freiburg 1894. In der „Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften“, Heft 6, eine Textausgabe von Leonh. Aretinus, „De studiis et literis“ und von Jacobus Comes Purliliarum „De generosa liberorum educatione“. Zschopau 1880.

Im 14. Jahrhundert wird das Lebensideal der *humanitas* aufgestellt, und die Bewegung des Humanismus gewinnt immer mehr an Ausdehnung. Die neuen Ideen werden da gestaltet, die auf die ganze Kultur wie auf die persönliche Bildung der Individuen natürlich ihren Einfluß ausüben. Aber in jener Zeit wird doch noch nicht

die bewußte Anwendung auf das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts vollzogen. Erst im 15. Jahrhundert treten humanistische Pädagogen auf, die den Lebens- und Weltanschauungsgedanken des Humanismus auch in pädagogischer Hinsicht Anwendung verschaffen wollen. Doch die humanistische Pädagogik hat nie eine umfassende Einwirkung auf das ganze Erziehungs- und Unterrichtswesen erlangt, konnte keine Pädagogik sein, die allgemeine Reformen durchführte, sie blieb immer auf bestimmte Kreise beschränkt. Wie der Humanismus überhaupt mit seinem Lebensideal nur eine gewisse Schicht der Bevölkerung berücksichtigte, wie er dadurch, daß er literarisch-ästhetische Interessen in Vordergrund stellte, einen geistig-aristokratischen Charakter zur Schau trug, so konnte auch die Pädagogik des Humanismus sich zunächst nur an bevorzugte Kreise wenden. Man bildet gelehrte Gesellschaften, gründet Akademien, man sucht vor allem Verbindung mit Fürstenhöfen, beschäftigt sich mit Problemen der Prinzerziehung und der Privaterziehung überhaupt, denkt aber nicht an eine allgemeine Volkserziehung.

Auch in der Geschichte der Pädagogik aber müssen die Bahnbrecher des Humanismus im 14. Jahrhundert erwähnt werden, weil ihre Ideen einen bedeutsamen Bildungswert besitzen, auch wo sie nicht unmittelbar erzieherische Tendenzen in sich bergen. In dem Dichter Petrarca findet die humanistische Lebensanschauung einen charakteristischen Ausdruck. Es ist nicht richtig, wenn man schon den dichterisch zweifellos bedeutenderen Dante (1265—1321) als modernen Menschen auffaßt. Der Dichter der Göttlichen Komödie steht mit seiner Lebens- und Weltanschauung noch auf dem Boden des Mittelalters, ja in grandioser Weise stellt er poetisch gleichsam ein ganzes Lehrsystem dar, wie es aus dem Geist des Mittelalters sich ergibt. Von einem enzyklopädischen Wissen zeugt sein Werk, und der Verfasser bekundet sich dabei als Schüler der Scholastik. Aristoteles und die Häupter der Scholastik sind ihm Lehrmeister. Und wenn er von antiken Dichtern vor allem Vergil preist, so entspricht auch das der Wertschätzung des Mittelalters, das in Vergilsche Verse christliche Prophezeiungen hineininterpretierte. Wenn Dante mit manchen seiner Anschauungen über das Mittelalter hinausweist, so liegt das darin begründet, daß er ein genialer Geist mit eigenen Ideen war, nicht aber darin, daß er als Vorkämpfer des Humanismus betrachtet werden mußte. Wie ein gewaltiges Granitdenkmal ragt Dante mit seinem Werk hervor, aber dies Denkmal ruht doch durchaus auf den Fundamenten der Vergangenheit.

Francesco Petrarca (1304—1374) ist eine ganz andere Persönlichkeit. Er ist eine problematische, sensible Natur, die nicht frei ist von menschlichen Fehlern, ein leicht bewegliches Künstlergemüt, das zwischen den Extremen der Verzweiflung und des Enthusiasmus hin und her schwankt, ein Ästhet, der nach höchster äußerer Formvollendung strebt, ein Phantasiemensch, der immer

große Pläne hegt, aber nicht die Tatkraft der Ausführung besitzt und die Dichtung leicht mit Wahrheit verwechselt, ein vielseitiger Anreger, aber kein genialer Schöpfer von heroischem Ausmaß. Ein solcher Mann hat für die Größe und Strenge mittelalterlichen Geistes keinen rechten Sinn mehr. Auch er kann wohl manches mittelalterliche Erbgut nicht einfach abschütteln, aber er sucht nach neuen Formen der Kunst und des Lebens, und er stellt die schöne Form über den Inhalt. Das Erleben formal-ästhetischer Werte in der Sprache, der Dichtung, in der Natur, auf gesellschaftlichem, selbst auf politischem und auf religiösem Gebiet gewinnt die Oberhand. Die Verse und Reden sind getragen von solchem ästhetischen Erleben, auch wenn sie uns manchmal als leeres Wortgeklänge erscheinen. An dem Wohllaut der lateinischen Sprache kann sich Petrarca geradezu berauschen. Die Reden und Schriften Ciceros vor allem sind ihm eine Fundgrube immer neuer geistiger Genüsse, bei ihm findet er das Ideal der *humanitas*. Und wenn er neben Cicero Vergil preist, so ist dieser Dichter für ihn nicht wie für das Mittelalter der Zauberer und Prophet, der das Christentum vorherseht, sondern der Verskünstler, der lateinische Homer, den er allerdings auch noch gern allegorisch ausdeutet.

Als klassische Zeit gilt für Petrarca die Blütezeit der römischen Literatur im ersten vorchristlichen Jahrhundert. Das ist ihm das glückliche Zeitalter, in dem die Dichter die höchsten Ehren genossen¹⁾. Bezeichnenderweise stellt er die Griechen ihrem Wert nach hinter die Römer zurück. Wenn er z. B. Platon gelegentlich nennt, so schöpft er das Wissen über ihn aus Cicero und anderen lateinischen Schriftstellern, er kann, da er von der griechischen Sprache kaum die Anfangsgründe beherrscht, griechische Denker und Dichter nicht in der Ursprache lesen und hat noch kaum eine Ahnung vom eigentlichen Wesen des Griechentums. Nach Platon und Aristoteles, so sagt Petrarca einmal in einem Brief, haben Varro und Cicero es unternommen, über Philosophie zu schreiben, ebenso hat Cicero nach Demosthenes Werke der Beredsamkeit verfaßt, nach Homer hat Vergil zu dichten gewagt; und Cicero wie Vergil haben ihre Vorbilder entweder erreicht oder übertroffen. Ja Petrarca meint, „wir“ (d. h. die Römer und Italiener) hätten die Griechen oft an Geist und Stil übertroffen und seien ihnen oft gleichgekommen, vielmehr hätten „wir“ sie, wenn man Cicero glaube, immer übertroffen, sobald wir uns angestrengt hätten (Ep. rer. senil. XII). Diese Wertschätzung, die uns heute seltsam anmutet, zeigt, wie sehr der Humanismus ein lateinischer Humanismus war. Lateinische Sprache und lateinische Literatur standen im Mittelpunkt. Aber indem man nach Formschönheiten bei römischen Klassikern suchte und sie nachahmte,

¹⁾ Vgl. Petrarcas Rede bei seiner Dichterkrönung am 8. April 1341 (Scritti inediti di Fr. Petrarca pubbl. ed. ill. da Attilio Hortis, Trieste 1874 S. 311 ff.).

machte man die lateinische Sprache zum Gegenstand der Literaten und Ästheten, setzte man ein künstliches Gebilde an die Stelle des lebendigen mittelalterlichen Lateins, das man als barbarisch brandmarkte. Die ästhetisch-sprachlichen und literarischen Bemühungen Petrarcas haben zweifellos eine starke Wirkung ausgeübt und sind auch in pädagogischer Hinsicht von Bedeutung.

Poesie und Prosa sind dabei für Petrarca innig verbunden. Bei Vergil und Cicero glaubt er die gleichen ästhetischen wie auch gedanklichen Werte wahrzunehmen. Dichtung und Redekunst gehören zusammen, die prosaische Redekunst ist durchaus auch Dichtung. So kann der Dichter nach dem Ideal der „Beredsamkeit“, der eloquentia streben, d. h. eben nach der sprachlich-literarischen Formvollendung, die sich ebenso in poetischer wie in prosaischer Weise ausdrückt. Derselbe poetisch-rhetorische Zug durchwaltet die Dichtung wie die Prosa. Petrarca zieht seinerseits noch nicht die Konsequenzen dieser humanistischen Anschauung für Erziehung und Unterricht, ihm kommt es noch ganz auf das Lebensideal überhaupt an, aber auf dieser Anschauung konnte pädagogische Theorie und Praxis aufbauen. Es lag nahe, auch die Erziehung zur Beredsamkeit nach dem Muster der römischen Erziehung des Redners zu empfehlen. Wenn Petrarca z. B. sagt: „Was jemand klar einsieht, das kann er auch in klarer Rede vortragen (clare eloqui), und was er im Innern seines Geistes hat, kann er auch in den Geist des Hörers hinübergießen“ („De ignorantia sui ipsius et multorum“), so weist er damit schon auf die pädagogische Bedeutung der eloquentia wenigstens mit hin.

Dies Ideal der eloquentia ist für Petrarca aber kein totes Schema und keine bloße Nachahmung altrömischen Wesens, sondern es entspringt bei ihm aus einem starken persönlichen Gefühl und hat dadurch einen lebendigen modernen Charakter. Das Gefühlsmäßige bekundet sich vor allem in einer gewissen lyrischen Grundstimmung, durch die sich Petrarca von Cicero unterscheidet und durch die er als moderner Mensch erscheint. Nicht nur in seinen lyrischen Gedichten ist das zu erkennen, es zeigt sich überhaupt in Äußerungen eines Gefühlsverhältnisses der Natur gegenüber, in der Neigung zur Einsamkeit, in der Ablehnung des Stadtlebens, ja einer gewissen Weltfeindlichkeit und dann auch in der Hervorhebung des eigenen Ichs, die sich bis zu eitler Selbstüberhebung und zu bedenklicher Selbstsucht steigern kann. In dem persönlichen Erleben Petrarcas spricht sich ein neuer Individualismus aus, aber es treten da auch schon die Gefahren einer einseitig individualistischen Haltung hervor.

Auch die philosophischen Schriften Petrarcas sind vor allem persönliche Bekenntnisse seiner Lebensanschauung. Die Philosophie ist ihm eine praktisch-ethische Lebensphilosophie, sie soll der Erziehung und Festigung des Geistes dienen. Cicero mit seinen philosophischen Werken, die Lehren hellenistischer Philosophen ins Römische über-

tragen, ist auch hier Petrarcas Lehrmeister, daneben kommt der römische Stoiker Seneca in Betracht. Nach einer Ruhe des Geistes im stoischen Sinn, einem Seelenfrieden, strebt Petrarca, in dem stoischen Weisen, der in sich selbst seinen Halt findet, der durch nichts sich erschüttern läßt, erblickt er das ethische Ideal. Diese stoische Lebensphilosophie ist aber bei Petrarca noch stark mit christlich-mittelalterlicher Lebensanschauung durchsetzt.

In dem Dialog „Über die Weltverachtung“ (*De contemptu mundi*, in 3 Büchern), der den bezeichnenden Nebentitel „Vom geheimen Kampf der eignen Herzenssorgen“ (*De secreto conflictu curarum suarum*) trägt, führt Petrarca sich selbst unter dem Namen Franciscus als Sprecher ein und stellt sich als Mitunterredner den Kirchenvater Augustinus gegenüber. Das Thema der Befreiung der Seele von den Affekten wird erörtert, der Vernunftzustand des über alle Leidenschaften erhabenen Weisen, der durch sein Wissen Tugend und Glück besitzt, erscheint als Ziel. Ganz im Sinne stoischer Lehre heißt es: Das Joch des Schicksals wirst du erst von dir werfen können, „wenn du alle Leidenschaft in dir ertötet, wenn du dich ganz der Tugend hingegeben hast. Dann wirst du frei sein, bedürfnislos und unabhängig, in Wahrheit ein König und ein Mächtiger, in lückenlosem Glück!“ (Übers. v. H. Hefe.)

Die Schrift „Vom Leben in der Einsamkeit“ (*De vita solitaria*) schildert den glücklichen Einsamen, der auf dem Lande frei die Muße genießt, im Gegensatz zu dem unglücklichen „beschäftigten Menschen“ (*occupatus*) in der Stadt, dem Berufsmenschen, wie wir heute sagen würden, die ruhige Heiterkeit der Seele wird gepriesen — auch das ist durchaus stoisch gedacht. Eine andere Schrift Petrarcas, die aus Anlaß eines Klosterbesuchs entstanden ist und als literarisches Dankgeschenk für die Mönche den religiös-christlichen Geist stark betont, handelt bezeichnenderweise „von der Muße der Mönche“ (*De otio religiosorum*).

Von stoischer Moralphilosophie ist auch das neben dem Gespräch Über die Weltverachtung bedeutsamste und wirkungsvollste philosophische Werk Petrarcas beeinflusst, die Schrift „Von den Heilmitteln gegen Glück und Unglück“ (*De remediis utriusque fortunae*), die aus zwei Teilen besteht. Im ersten Teil treten die allegorischen Figuren Freude, Hoffnung und Vernunft (*Gaudium*, *Spes*, *Ratio*) in Dialogen auf, und es soll gezeigt werden, wie die Vernunft die Gefahren überwinden kann, die gerade aus den im Glückszustand erwachenden Affekten drohen, und wie die Glücksgüter im Grunde wertlos sind. Der zweite Teil enthält eine Auseinandersetzung der Vernunft (*Ratio*) mit dem Schmerz (*Dolor*), der Sieg der Vernunft über die Leiden im Unglück soll da aufgewiesen werden. Mit der stoischen Morallehre, die hier verkündet wird, ist auch da mittelalterliches Lebensanschauungsgut verbunden: aber Petrarca spürt die eigene moderne Lebensproblematik so stark, daß er weder in dem altrömisch-stoischen noch in dem

mittelalterlich-christlichen ethischen Ideal eine endgültige Lösung sehen kann und daß ihm eine Vereinigung beider Standpunkte doch auch nicht gelingt, er leidet selbst innerlich zu sehr an den Konflikten des Lebens, er fühlt die Zerrissenheit in sich selbst zu lebhaft, als daß er an einen restlosen Sieg der Vernunft oder an eine völlige Überwindung von Leid und Kampf glauben könnte, so sehr er sich danach sehnt. Gerade dadurch erhält sein Philosophieren eine persönliche Note, und die pessimistische Stimmung ist keine Make, wenn sie sich auch in mancherlei rhetorischen Ergüssen äußert, sondern ergibt sich aus Petrarcas seelischer Einstellung dem Leben gegenüber.

Petrarcas Ablehnung der Scholastik vom Standpunkt seiner eigenen Lebensphilosophie läßt sich deutlich erkennen aus der wenig erquicklichen Streitschrift, in der der alternde Petrarca sich gegen den Angriff von vier Aristotelikern verteidigt, die Schrift „Von seiner eigenen und vieler anderer Leute Unwissenheit“ (De sui ipsius et multorum ignorantia). Nicht nur bezeichnet Petrarca da den arabischen Philosophen Averroës, dessen Aristotelesinterpretation im Mittelalter und in der Renaissance stark gewirkt hat, als einen „wütigen Hund“, sondern auch Aristoteles selbst gilt ihm nicht als Autorität, er betont hier dem Heidentum gegenüber seinen christlichen Standpunkt, und er sucht zu zeigen, daß Cicero dem Christentum nahestände. Die metaphysischen und logisch-erkenntnistheoretischen Spekulationen der scholastischen Philosophie bleiben Petrarca fremd, er verspottet die Scholastiker als kindische Greise: er sucht nicht nach wissenschaftlichen Begriffsbestimmungen, sondern nach persönlicher Lebensanschauung. Er wendet sich z. B. gegen die mittelalterliche Naturwissenschaft, die alle möglichen Kuriositäten von Tieren fremder Länder wie auch der Heimat berichtet, und meint: da wissen die Leute nun viele Dinge über Säugetiere, Vögel und Fische, „was alles gewiß zu einem großen Teile falsch ist, wie es sich schon oft erwiesen hat in ähnlichen Fällen, wo es sich um Dinge handelte, die auch in unseren Gegenden vorkommen, oder was doch von den Erzählern selbst sicher nicht gesehen und erfahren, sondern der weiten Ferne wegen leichter geglaubt und erfunden wurde. Und wenn es auch schließlich wahr wäre, so würde es doch nichts zu einem seligen Leben vermögen. Denn ich bitte dich, was nützt es, die Natur der Tiere, Vögel, Fische und Schlangen zu kennen und dafür die Natur des Menschen, seinen Zweck, seine Herkunft und sein Endziel nicht zu kennen oder gar zu mißachten?“ (Übers. v. Hefele.)

Eine andere Persönlichkeit schon als Petrarca ist Giovanni Boccaccio (1313—1365). Er ist nicht mehr ein nach Idealen suchender Enthusiast, der mit dem Problem einer Versöhnung von Christentum und Antike ringt, er ist ein Diesseitsmensch, der mit realistischem Blick das Leben beobachtet und zu schildern weiß, er

quält sich innerlich nicht mit religiösen und moralphilosophischen Fragen, wie sie Petrarca noch schwer bedrängen. Eine in ästhetische Form gekleidete bedenkliche Neigung zur Sinnlichkeit und zur Immoralität, ja zur Frivolität macht sich da geltend. Boccaccio ist ein vielseitiger Dilettant. Er hat das Verdienst, die italienische Prosadichtung geschaffen zu haben, aber auch poetische Werke in italienischer und in lateinischer Sprache hat er geschrieben und sich auch wissenschaftlich betätigt. Wenn er aus der antiken Literatur sich Kenntnisse holt, spürt er nicht mehr die spontane Begeisterung des Entdeckers, sondern er erscheint als der in Kleinigkeiten sich verlierende Sammler. Er hat eine Darstellung der antiken Mythologie in seinen 15 Büchern der „Göttergenealogien“ (*Genealogiae deorum gentilium*) gegeben, ein Wörterbuch der antiken Geographie („*De montibus, silvis, fontibus, lacubus, fluminibus, stagnis seu paludibus, de nominibus maris liber*“) zusammengestellt, ferner Anekdotensammlungen über berühmte Männer und berühmte Frauen („*De casibus virorum illustrium libri IX*“, „*De claris mulieribus liber*“): das kennzeichnet schon die Art seiner Beschäftigung mit der Antike. Im Jahr 1373 erhielt Boccaccio von der Stadt Florenz den Auftrag, Vorlesungen zur Erklärung Dantes abzuhalten.

Auch auf die griechische Literatur hat Boccaccio seinen Blick gerichtet. Petrarca hatte 1339 durch Bernhard Barlaam, einen Kalabrier, der als Gesandter nach Avignon kam, einige dürftige Anfangsgründe der griechischen Sprache gelernt. Ein Schüler Barlaams war Leontius Pilatus, den Boccaccio nach Florenz zog, bei dem er Unterricht nahm und dem er zusammen mit Petrarca eine Homerübersetzung honorierte. Allerdings auch Leontius Pilatus war nur ein Halb Grieche, der selbst keine genügenden Kenntnisse der griechischen Sprache besaß und seinen Schüler ganz mangelhaft unterrichtete. Erst gegen Ende des 14. Jahrhunderts kam ein befähigterer Lehrer des Griechischen nach Italien, Manuel Chrysoloras aus Konstantinopel (gest. 1415), der in Venedig, Florenz, Pavia und Rom lehrte. Männer wie Vergerius, Leonardus Aretinus, Franciscus Barbarus, Guarinus von Verona u. a. sind von ihm in die griechische Sprache und Literatur eingeführt worden. Im 15. Jahrhundert verbreitete sich dann die Kenntnis des Griechischen stärker. Wißbegierige Italiener reisten studienhalber nach Griechenland, Griechen kamen als Lehrer nach Italien.

Verschiedenartig ist die Stellung, welche die Humanisten dem Christentum gegenüber einnehmen. Petrarca betonte bei aller Liebe zur Antike immer wieder sein Christentum, Boccaccio ist entschieden kein gläubiger Christ mehr. Man kann geradezu die Richtung eines christlichen Humanismus und diejenige eines dem antiken Heidentum zugeneigten Humanismus unterscheiden. Ein Mann, der noch fester als Petrarca an der christlichen Lehre festhält, in ihr unbedingt den obersten Maßstab sieht, ist der florentinische Kanzler

Coluccio Salutati (1330—1406), ein Bewunderer Petrarcas¹⁾. In ihm ist noch mittelalterlich-christliche Weltanschauung lebendig, auch wenn er humanistischen Studien sich hingibt. Die Theologie als Wissenschaft von den göttlichen Dingen ist das Endziel alles Wissens. Das weltliche Wissen aber erscheint als Mittel, das zu diesem Ziel hinführt. Salutati verachtet keineswegs die Wissenschaft, er hält das Wissen zur Ergänzung des Glaubens für notwendig. Auch er strebt nach Menschenbildung, nach *humanitas*. Zum Humanitätsideal gehören ihm Weisheit (*sapientia*) und Beredsamkeit (*eloquentia*), die in der Poesie vereinigt sind, wo die Weisheit die Materie, die Eloquenz die Form ausmacht. „Was zielt den Menschen mehr als Weisheit? Was macht ihn bewundernswerter als Beredsamkeit?“ so ruft er aus. Die Bildungsfähigkeit zeichnet den Menschen vor dem Tier aus, darum heißt ja die Bildung *humanitas*. Und der gebildete Mensch erhebt sich durch „Tüchtigkeit, Fleiß, Eifer und Gelehrsamkeit“ (*virtutibus, industria, studio et doctrina*) über seine Mitmenschen. Der vollkommene Redner muß ein umfassendes Wissen besitzen und muß das Wissen in den Dienst moralischer Zwecke stellen. Um ein praktisch-ethisches Lebensideal handelt es sich also, moralphilosophische Schriften Ciceros und Senecas empfiehlt Salutati, stoische Lehren nimmt er auf, aber auch die christlichen Schriftsteller vernachlässigt er nicht, wenn er auch die Scholastik ablehnt, die moralische Bildung hat für ihn eine christlich-religiöse Krönung. Die Zeugnisse aus der Antike dienen ihm zur Bestätigung des Christentums, die Antike besitzt nicht für sich eine autoritative Geltung. In einer Polemik mit dem jungen Poggio, der die Antike schlechthin als Muster verherrlicht, betont der greise Salutati den höheren Wert des Christentums und stellt Petrarca über Cicero und Vergil hauptsächlich darum, weil Petrarca außer seiner Kenntnis der Antike auch im Besitz der Wahrheit des Christentums gewesen sei. Salutati vertritt da den Standpunkt eines christlichen Humanismus, der noch stark vom Mittelalter beeinflusst ist, Poggio dagegen den Standpunkt eines ästhetischen und wissenschaftlichen Humanismus, der Antikes und Modernes vermählen will.

Poggio Bracciolini²⁾ (1380—1459) ist schon Vertreter einer jüngeren, ins 15. Jahrhundert hineinreichenden Generation. Der Kampf gegen die mönchische Askese setzt ein. Keineswegs bedeutet das schon eine Leugnung des Christentums und der Religion, aber

¹⁾ Vgl. über Salutati: A. v. Martin, „Mittelalterliche Welt- und Lebensanschauung im Spiegel der Schriften Coluccio Salutatis“ (Histor. Bibl. Bd. 33), München u. Berlin 1913, und „Coluccio Salutati und das humanistische Bildungsideal“ (Beiträge zur Kulturgesch. des Mittelalters u. der Renaissance Bd. 23), Leipzig u. Berlin 1916.

²⁾ Vgl. über ihn E. Walser, Poggius Florentinus (Beiträge z. Kulturgesch. des Mittelalters und der Renaissance, Heft 14). Leipzig u. Berlin 1914.

das Religiöse wird wesentlich persönliche Glaubenssache, und die Selbständigkeit anderer Werte gegenüber den religiösen wird behauptet. Aus der Antike holt man Werte und sucht sie für das Leben fruchtbar zu machen. Das ästhetische Moment tritt bei Poggio stark hervor. Durch Eleganz, Witz und Spottsucht weiß er im Leben wie in seinen Schriften und Briefen zu wirken. Viel gelesen wurden seine frivolen Anekdoten, die „Facetiae“. Von großer Bedeutung war die philologische Tätigkeit Poggios. Mit Leidenschaft spürt er alte Handschriften auf und ist dabei vom Glück begünstigt, so daß durch ihn manche antiken Werke wieder ans Licht gezogen wurden. Für die Entwicklung der Renaissancepädagogik war es ein wichtiges Ereignis, daß Poggio im Winter 1415/6 in St. Gallen eine vollständige Handschrift von Quintilians Institutio oratoria, der klassischen römischen Schrift über die Erziehung und Ausbildung des Redners, fand, die man vorher nur in verstümmelter Form kannte.

Sammeln und Abschreiben von Handschriften antiker Schriftsteller wurde geradezu eine Modeliebhabelei in der Renaissance. Für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der antiken Literatur war das von Wert, wenn die Humanisten auch keineswegs die Texte mit philologischer Gewissenhaftigkeit behandelten. Aber es wurde so zum mindesten ein reiches Material gewonnen, aus dem die Philologie und Altertumswissenschaft Nutzen ziehen konnten. Große Bibliotheken mit Handschriftenschatzen wurden in dieser Zeit ausgebaut oder begründet. Die Humanisten des 15. und 16. Jahrhunderts wollen aber nicht nur Sammler und Kenner antiker Literatur sein, sie wollen auch als Schriftsteller und Redner in lateinischer Sprache glänzen und so dem Bildungsideal der Eloquenz Geltung verschaffen. Bei allen möglichen freudigen und traurigen Ereignissen werden lateinische Prunkreden gehalten, in denen man antike Rhetorik nachahmt und eine Kenntnis klassischer Schriftsteller zur Schau trägt. An geistlichen und weltlichen Höfen, in den Städten erscheinen die Humanisten als Festredner, und die verschiedensten Gelegenheiten benutzt man zur Veranstaltung von Feierlichkeiten, deren Mittelpunkt Reden bilden. Die Humanisten bekleideten meist nicht etwa ein Lehramt an einer Universität oder einer Schule, sie gingen vielmehr als Redner in diese oder jene Stadt, an diesen oder jenen Fürstenhof und blieben nur da länger, wo sie einen Gönner fanden. Der Humanismus ist zunächst durchaus nicht etwa eine Angelegenheit der Universitäten als solcher.

Indem die humanistische Bewegung Einfluß auf das gesellschaftliche Leben an Höfen und in großen Städten gewann, mußte auch die Frage der Erziehung und Bildung des vornehmen jungen Mannes im Sinne des Humanismus auftauchen. Der Humanist tritt im 15. und 16. Jahrhundert auch als Erzieher auf, aber eben hauptsächlich als Erzieher von Prinzen oder vornehmen Privatleuten, für die

das Bildungsideal des Humanismus einen gesellschaftlichen Wert besitzt. Nicht immer war bei den Humanisten, die sich als Lehrer und Erzieher betätigten, eine echte pädagogische Tendenz vorhanden, aber es konnten im 15. Jahrhundert doch auch begabte Pädagogen in der Bewegung des Humanismus sich einen Namen machen. Es ist wohl nicht zufällig, daß in der Zeit nach 1400 auf einmal von verschiedenen Seiten her pädagogische Bemühungen in Theorie und Praxis einsetzen.

Die älteste uns erhaltene humanistische Schrift über Erziehungsprobleme ist das etwa 1402 entstandene Werk des Petrus Paulus Vergerius (Pier Paolo Vergerio), das den Titel „De ingenuis moribus ac liberalibus studiis“ (über die vornehmen Sitten und die zur Bildung des Freien gehörigen Studien) führt¹⁾. Über das Leben des Vergerius wissen wir wenig. Er ist in Capodistria, wahrscheinlich um 1370, geboren²⁾, studierte in Padua und Florenz, lernte bei Manuel Chrysoloras Griechisch. Später wurde er Erzieher der Söhne des Herren von Padua, Francesco von Carrara. An seinen Zögling Ubertino, den Sohn Francescos von Carrara, hat Vergerius seine Erziehungsschrift gerichtet. Zeitweilig stand Vergerius auch im Dienst der Kurie, von 1414 ab war er mit seinem Freund Zabarella in Konstanz, um am Konzil teilzunehmen, er folgte dann Kaiser Sigismund, an dem er einen Gönner fand, nach Ungarn. Sein Todesjahr steht nicht fest. Viel Glück hat er im Leben nicht gehabt, mit Armut und Entbehrungen mußte er kämpfen und war mancherlei Wechselfällen des Geschicks ausgesetzt. Eine Reihe von Briefen des Vergerius sind erhalten, auch eine Studentenkomödie „Paulus“.

Radikale pädagogische Neuerungen darf man bei Vergerius nicht erwarten. Mittelalterliche Unterrichtsweise ist ihm noch vertraut, an Aristoteles schließt er sich in manchem an, aber auch Platon zitiert er. Wenn er von der Klostererziehung nicht spricht, so geschieht das wohl darum, weil es sich für ihn ja vor allem um die Privat-erziehung vornehmer Knaben handelt. Fragen der sittlichen Erziehung des Geistes und des Körpers betont er, offenbar will er gerade durch diese Fragen auf seinen Zögling wirken. Dem jungen Sproß des Adelsgeschlechts ruft er zu: „Zufall, mitunter Wahl bestimmt die Heimat des Menschen. Gute Künste aber oder die Tugend verschafft jeder sich selbst...“ „Reichtum, Ruhm, Vergnügungen sind wankende und hinfällige Dinge; der Besitz und

¹⁾ Die Schrift ist mehrfach gedruckt, so in einem Sammelband „De docendi studentique modo“ Basel 1541 S. 442ff. und einem anderen „De disciplina puerorum“ Basel 1556 S. 618ff.

²⁾ Gewöhnlich wird 1349 als Geburtsjahr angegeben. C. Bischoff, „Studien zu P. P. Vergerio dem Älteren“ (Berlin und Leipzig 1909) S. 13 begründet aber die Ansetzung des Datums auf ungefähr 1369/70. Auch gibt Bischoff S. 81 erst die richtige Datierung der Schrift „De ingenuis moribus“, die früher meist ins Jahr 1392 verlegt wurde.

Genuß der Tugenden aber bleibt unversehrt und dauert ewig.“ Er hält ihm vor, daß gerade die Vornehmen, „in deren Hände das Recht der Städte und Völker“ liege, auf gute Ermahnungen hören müßten, umso mehr als sie selbst infolge ihrer Freiheit eher zu Fehltritten geneigt seien und durch ihre Fehler großen Schaden anrichten könnten. Wenn aber einer bei aller Macht und allem Glück „gut und weise“ sei, so sei dieser auch „wie ein irdischer Gott“ zu lieben, zu verehren. Mit Herkules am Scheideweg vergleicht er den jungen Adligen, der zwischen Kriegsdienst und Wissenschaft die Wahl gehabt habe und der beide Seiten zu vereinigen berufen sei¹⁾. Auf gute Vorbilder weist er ihn hin: der Jüngling, den das Verlangen nach Tugend und wahren Ruhm treibe, solle sich einen oder mehrere hervorragende Männer zum Vorbild wählen und deren Leben und Sitten nachahmen.

Erziehung zu sittlicher Persönlichkeit fordert Vergerius gerade im Hinblick auf das Machtmenschtum der italienischen Adelsgeschlechter seiner Zeit. Die individuelle Persönlichkeit aber soll dem Staat und dem öffentlichen Leben dienen. Das bloße spekulativ-theoretische Wissen als solches erscheint Vergerius im Gegensatz zu manchen Humanisten nicht als höchster Wert; auch das beschauliche Leben der Einsamkeit, wie es Petrarca geschildert hatte, lehnt er ab, er verlangt unter Berufung auf Aristoteles Aktivität zur Vervollendung der Bildung, das Wissen soll in sittlichem Handeln sich äußern, und der gebildete Jüngling soll ein tüchtiger Staatsbürger oder Fürst werden. Als ein öffentliches Interesse bezeichnet es Vergerius, daß die Jugend Gesittung und Bildung erhält.

Sittliche Tüchtigkeit und Weisheit (*virtus ac sapientia*) ist das Erziehungsziel des Vergerius. Die „freien Studien“ (*liberalia studia*) sind diejenigen, welche eines freien Mannes würdig sind. Bemerkenswert ist, wie Vergerius eine individualisierende pädagogische Betrachtungsweise übt: auf individuelle, psychische und physische Unterschiede weist er hin, individuelle Methode in Erziehung und Unterricht empfiehlt er. Der erste Teil seines Werkes behandelt die Frage, wie die Anlagen bei Knaben erkannt werden und wie sie zu berücksichtigen sind. Darin bekundet sich der humanistische Individualismus. Vergerius bespricht nicht nur typische seelische Eigenschaften des Knaben- und Jugendalters nach ihren Vorzügen und Mängeln und gibt pädagogische Winke zu ihrer Behandlung, er kennzeichnet auch Charaktertypen — offenbar hat er sich mit der überlieferten Temperamentenlehre und Charakterkunde beschäftigt. Fehlern und Lastern der Jugend sucht er entgegenzuwirken: gegen Lügenhaftigkeit empfiehlt er sparsames Reden oder Schweigen, zur Vermeidung sexueller Exzesse rät er, dem Jüngling gute Gesellschaft

¹⁾ Ähnlich spricht sich Vergerius auch in einem Brief an Ubertinus aus; vgl. Bischoff a. a. O. S. 18f.

und Vorbilder zu geben, vor gesundheitsschädlichem Weingenuß warnt er. Maßhalten in allen Dingen und Zügelung der jugendlichen Ungestüm erscheint ihm nötig — auch eine Mahnung, die wohl dem jungen Adelsproß galt. Auch die Minderbegabten will er nicht vernachlässigt wissen, sie müßten vielmehr besonders unterstützt werden. Er betont, daß die anzuwendenden Erziehungsmittel im Hinblick auf den Zögling verschiedenartig sein müssen, man könne je nachdem durch Lob, Schmeichelei, Drohungen und Schläge wirken; beständige schwere Züchtigung verwirft er, weil sie den Geist schwäche und die Funken der Natur auslösche. Der Mittelweg zwischen zu großer Milde und zu großer Strenge ist seiner Ansicht nach der richtige.

Besonders bemüht sich Vergerius, seinem Zögling auch eine Wertschätzung der Wissenschaften beizubringen. Als Humanist preist er den Wert der Literatur, beklagt er den Verlust so vieler klassischer Autoren, mahnt er, für eine unversehrte Überlieferung der überkommenen Werke an die Nachwelt Sorge zu tragen, bedauert er den Niedergang der griechischen Sprache, die nun von einigen wenigen aus dem Grabe ins Leben zurückgerufen werde. Unter den „freien Studien“ stellt er für diejenigen, die wie sein Zögling im staatlichen und gesellschaftlichen Leben stehen, Geschichte und Moralphilosophie voran. Die Philosophie liefere die Lehren und Vorschriften (*praecepta*), die Geschichte die Beispiele (*exempla*). An die dritte Stelle setzt er die Beredsamkeit (*eloquentia*), die seiner Meinung nach noch nicht so wie früher ihrer Bedeutung nach gewürdigt wird. Bezeichnend ist, daß Vergerius auf die griechische Erziehung hinweist, daß er dann auch die „sieben freien Künste“ anführt, die im ausgehenden Altertum und im Mittelalter eine wichtige Rolle gespielt haben, und zwar in der Reihenfolge: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Musik, Arithmetik, Geometrie und Astronomie. Weiterhin betont er die Wichtigkeit der Naturwissenschaft (*scientia de natura*), auch Perspektive und Gewichtskunde erwähnt er. Dann folgen noch Medizin (die zwar nützlich, aber keine freie Wissenschaft sei), die Rechtswissenschaft (die von der Moralphilosophie abhängt) und die Theologie als Wissenschaft von den höchsten, nur der Vernunft zugängigen Ursachen.

Keine enzyklopädische Beherrschung aller Wissenschaften fordert Vergerius, aber er betont den Zusammenhang der Wissenschaften, infolge dessen keine sich für sich auffassen lasse, wenn man die übrigen überhaupt nicht kenne. Welche einzelne Wissenschaft man bevorzugt, das hängt von der individuellen Veranlagung ab, wie Vergerius an Beispielen erläutert. Zum Unterricht in den Wissenschaften verlangt er „die besten Lehrer“ und „die besten Autoren“. Vor Überbürdung mit Wissensmaterial warnt er und ebenso vor Zersplitterung durch gleichzeitige Beschäftigung mit verschiedenartigen Disziplinen. Man müsse bei einer Sache verweilen und ordnungsgemäß fortschreiten. Jeder

soll dabei die Arbeit leisten, die seiner individuellen Anlage entspricht, es gibt auch hier kein gleiches Maß für alle. Zur Festigung des Wissens empfiehlt Vergerius Wiederholungen, ferner gegenseitige Besprechungen und Disputationen der Studierenden über das Gelernte sowie das Lernen durch Lehren. Vor Überschätzung der eigenen Fähigkeiten und Anmaßung hinsichtlich der Kenntnisse warnt er. Der erste Grad zur Wissenschaft sei das Zweifelnkönnen. Auch die körperliche Erziehung berücksichtigt er, ja im Hinblick auf seinen vornehmen Zögling spricht er auch über den Wert der Kriegskunst. Bei den physischen Übungen soll man, um den Körper nicht allzusehr anzustrengen, variieren; man soll hinsichtlich der Leistung auch die Altersunterschiede beachten, z. B. in der Zeit vor der Pubertät dem Körper weniger zumuten, um die Entwicklung nicht zu hemmen. Spiele sollen der Erholung dienen, aber sie dürfen nicht die Sittlichkeit verletzen, sollen Geist oder Körper stärken.

Man erkennt aus den besonnenen, mit Frische und Wärme vorgetragenen Ausführungen des Vergerius den erfahrenen praktischen Pädagogen, man erkennt den psychologischen Beobachter der jugendlichen Seele, der auch Verständnis für die Jugend besitzt. Ein maßvoller Humanismus bekundet sich da, der dem realen Leben der Gegenwart gerecht werden will. Den sozialen Verhältnissen ihrer Zeit entsprechend spielen für die humanistischen Pädagogen Probleme der Privaterziehung von Prinzen oder Adligen eine Hauptrolle. „Fürstenspiegel“ werden daher in dieser Zeit gern geschrieben.

Ein begeisterter Lobredner der Antike ist Leonardus Aretinus (Leonardo Bruni aus Arezzo (ca. 1373–1444)¹⁾, wie Salutati eine Zeitlang Staatskanzler von Florenz, ein Mann, der sich literarisch hauptsächlich als Historiker betätigte, dessen elegantes Latein berühmt war und der auch eifrig Griechisch bei Chrysoloras gelernt hatte. Er übersetzte u. a. die in der Renaissance viel gelesene Rede Basilius des Großen an die Jünglinge, wie sie mit Nutzen heidnische Schriftsteller lesen können. Aretinus schrieb wohl bald nach 1405²⁾ an eine gelehrte Adlige, Frau Baptista von Malatesta, einen Traktat über Studien und Wissenschaften (*De studiis et litteris ad illustrem dominam Baptistam de Malatestis*)³⁾. Die kleine Schrift enthält eine Empfehlung lesenswerter Literatur für eine gebildete Dame und

¹⁾ Gewöhnlich wird 1369 als Geburtsjahr angegeben. Franz Beck, „Studien zu Lionardo Bruni“ (Abhandlungen zur mittleren und neueren Geschichte. Heft 36. Berlin und Leipzig 1912) S. 3 ff. gibt Gründe für die spätere Ansetzung.

²⁾ Eine sichere Datierung ist noch nicht gefunden. R. Sabbadini, „La scuola e gli studi di Guarino“ (Catania 1896) S. 33 setzt das Werk zu spät an (1422–29).

³⁾ So ist der Titel in einer Padua 1483 erschienenen Ausgabe. Ein Neu-
druck nach einer Ausgabe von Leipzig 1496 in Heft 6 von Israels Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriftsteller.

Erörterungen über Sprache und Stil. Bezeichnend ist, daß Bruni „jene gewöhnliche wirre Bildung, wie sie jetzt die Theologen besitzen“ ablehnt und daß er die „legitime und edle Bildung“ fordert, „die literarische Kenntnis mit sachlichem Wissen verbindet, wie man sie bei Lactanz, Augustin und Hieronymus findet, die sicher bedeutende Theologen und zugleich hervorragende Schriftsteller waren“. Nur die besten und bewährtesten lateinischen Schriftsteller soll man auswählen, diese aber eifrig studieren, so ist der echt humanistische Grundsatz Brunis. Für eine christliche Frau kämen von religiöser Literatur hauptsächlich die Kirchenväter in Betracht, die noch mit der Antike in Verbindung stehen, von weltlicher Literatur vor allem Cicero, der das höchste Lob erhält, dann Livius und ferner Sallust. Auch Kenntnis der Moralphilosophie, die Anleitung zur richtigen Lebensführung gibt, empfiehlt Bruni der Adressatin, die seiner Ansicht nach infolge ihrer Begabung eine berühmte Frau zu werden verspricht und die er auf antike Vorbilder wie Cornelia, auf Sappho und Aspasia hinweist. Die kirchliche Literatur wird hier nicht mehr mit den Augen des Mittelalters, sondern mit denen des Humanismus betrachtet, die sprachliche Form empfängt eine ausschlaggebende Bedeutung.

Daß die humanistische Auffassung vom vorbildlichen Wert der Antike auf Widerstand in katholisch-kirchlichen Kreisen stieß, ist begreiflich, und die kirchliche Richtung ist auch in der Zeit der Blüte der Renaissance nie ganz zurückgedrängt worden. Ein Gegner des Humanismus, ein Verfechter der Gedanken einer christlich-kirchlichen Erziehung ist der Dominikaner Johannes Dominici aus Florenz (1357—1419), der zum Kardinal emporstieg. Dominici wendet sich 1405 in einer *Salutati* gewidmeten Schrift „*Nachtleuchte*“ (*Lucula noctis*) gegen die Voranstellung der Klassikerlektüre im Unterricht und will das Kind zuerst und vor allem mit den Wahrheiten des christlichen Glaubens bekannt gemacht wissen statt mit Ovid, Vergil, Cicero und Terenz. Schon vor dieser Schrift (in den Jahren 1400—1405) hat er an die Frau Bartholomäa von Alberti ein Buch „*Regel über die Leitung der Familie*“ (*Regola del governo di cura familiare*)¹⁾ gerichtet, in dem er Regeln für eine christliche Erziehung der Kinder aufstellt und die mittelalterliche Erziehungs- und Unterrichtsweise der humanistischen gegenüber zu rechtfertigen sucht. Er eifert dagegen, daß man die Kinder durch Schriftsteller wie Ovid und Vergil zum Heidentum und nicht zum rechten Glauben erziehe, daß man sie mehr zu sinnlicher Liebe als zu guten Sitten anleite, er verwirft den Luxus, das Streben nach bloß zeitlichen Gütern im Hinblick auf die kulturellen Verhältnisse seiner Zeit. Asketische Anschauungen vertritt er: das jugendliche Alter ist seiner Ansicht nach zum Bösen geneigt und muß notwendig im Zaum gehalten

¹⁾ Herausgegeben von Donato Salvi, Florenz 1860.

werden, im Gegensatz zu den Humanisten werden daher häufige Züchtigungen empfohlen. Die Kinder sind zu erziehen erstens für Gott, zweitens für Vater und Mutter, drittens für sich selbst, viertens für das Vaterland und fünftens für die Prüfungen des Lebens. Bei Dominici wird nicht wie bei Salutati eine Verbindung des Mittelalterlich-Christlichen mit dem Humanistischen gesucht, sondern es wird hier das mittelalterliche Bildungsideal aufrechterhalten, und das Neue wird bekämpft.

So werden in der Zeit nach 1400 pädagogische Probleme von verschiedenen Seiten her lebhaft erörtert. Und es wird nicht bloß über diese Probleme geschrieben, sondern auch pädagogische Praxis setzt sich mit dem Humanismus auseinander und gewinnt an kultureller Bedeutung. In der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts haben sich als praktische Pädagogen einen hervorragenden Namen erworben Guarino und Ramboldino von Feltre.

Battista Guarino ist bald nach 1370 in Verona geboren¹⁾, erhielt eine gute wissenschaftliche Ausbildung und ging zur Vervollkommenung seiner Studien nach Konstantinopel zu Manuel Chrysoloras, um bei ihm gründlich Griechisch zu lernen. Zurückgekehrt lehrte er in Venedig, Florenz, Verona und dann in Ferrara, wohin ihn Nicolaus von Este im Jahr 1429 zur Erziehung seines Sohnes Leonello berief und wo er dann an der Universität wirkte. Überall hatte er eine Menge Schüler, in Ferrara wurde er eine europäische Berühmtheit: aus allen Teilen Italiens und aus dem Ausland, so aus Frankreich, Deutschland, Ungarn, Böhmen, Dalmatien, Illyrien, selbst aus England kamen Schüler, um Guarino zu hören. Hochbetagt starb er am 4. Dezember 1460. Lodovico Carbone, selbst ein Schüler von ihm, hielt eine Leichenrede, in der er das Leben des Meisters schildert, ihn als Wissenschaftler und Pädagogen wie als Menschen feiert, seine bekanntesten Schüler aufzählt und den unersetzlichen Verlust beklagt²⁾. Guarino war bis ins hohe Alter hinein unermüdlich tätig. Seine Gelehrsamkeit wird gerühmt, besonders auch seine Kenntnis griechischer Sprache und Literatur. Er hat Übersetzungen griechischer Schriftsteller verfaßt, unter anderem eine Übersetzung der fälschlich unter Plutarchs Namen gehenden Schrift über Kindererziehung, die dann neben Quintilians Werk stark auf die humanistische Pädagogik gewirkt hat³⁾. Als Lehrer hat er im Anschluß an Grundsätze von Chrysoloras die Methode der grammatischen und inhaltlichen Texterklärung der Schriftsteller auszubilden gesucht, er hat auch selbst

¹⁾ Gewöhnlich wird 1370 als Geburtsjahr angenommen. R. Sabbadini, „La scuola e gli studi di Guarino“ (Catania 1896) S. 2 errechnet das Jahr 1374.

²⁾ Die Rede ist vollständig veröffentlicht von Karl Müllner, „Reden und Briefe italienischer Humanisten“. Wien 1899. S. 90 ff.

³⁾ Guarinos Übersetzung „De liberis educandis“ ist öfters gedruckt, so z. B. Leipzig 1515.

grammatische Lehrbücher geschrieben¹). Seine sittlichen Eigenschaften, durch die er erzieherischen Einfluß ausübte, werden hoch gepriesen. Carbone vergleicht ihn mit Sokrates. Auch seine religiös-christliche Gesinnung wird hervorgehoben, er vernachlässigte auch nicht das Studium der Kirchenväter.

Sprachliche und literarische Bildung will Guarino vor allem übermitteln. Er soll, wie sein Schüler Francesco Barbaro schreibt, oft gesagt haben, ein literarisch gebildeter Mensch erscheine unter Laien wie unter Blinden nicht der Einäugige, sondern der Zweiäugige. In einem Brief an Lodovico de Gonzaga mahnt der Meister: „Suche die Bücher, wirf dich auf die Bücher, nimm die Bücher als ständige Begleiter mit dir“, er nennt die Bücher treue Wächter, Lehrer des Lebens, Führer des Redens. Cicero und Vergil empfiehlt er besonders. In einem Brief an seinen Zögling Leonello von Este entwickelt Guarino einige Regeln über das Studium, die er, wie er angibt, Manuel Chrysoloras verdankt. Es sind Ratschläge für die Lektüre und Interpretation. Zunächst wird lautes Lesen zu besserem sachlichem und formalem Verständnis verlangt, dann Eindringen in die grammatische Konstruktion und den Sinnzusammenhang der Satzgefüge, Wiederholung und Zusammenfassung des Gelesenen in einem Gesamteindruck. Keine wörtliche Übertragung, sondern eine sinngemäße Übersetzung soll erreicht werden, gleichsam der Körper, nicht die einzelnen Glieder sind zu bestimmen. Besonders schöne oder sachlich wichtige Stellen soll man auswendig lernen, durch Aussprache und Zusammenarbeit mit Freunden soll man sich fördern. Beim Lesen soll man sich das Wichtige notieren und eine Sammlung von Auszügen sich anlegen. Wie Guarino auch die sittliche Erziehung berücksichtigt, erkennen wir aus den Lebensregeln, die er seinem Sohn Hieronymus brieflich gibt: Ehrfurcht vor Gott und vor dem Fürsten als dem „irdischen Gott“ wird gefordert, weiter Redlichkeit und Mäßigung, besonders Zügelung der Zunge und Meisterung des Zorns²). Diese Regeln zur Mäßigung, die in der humanistischen Pädagogik vielfach wiederkehren, stammen wohl aus der pseudoplatarchischen Schrift über Kindererziehung.

Ein Sohn Guarinos, der auch Battista heißt und von Carbone als Ebenbild seines Vaters bezeichnet wird, hat 1459 eine Schrift „De modo et ordine docendi ac discendi“ geschrieben, in der er ausdrücklich besonders die Lehre seines Vaters wiedergeben

¹) Drucke, z. B. „Erotemata Guarini ex Chrysolorae libello maiusculo cum interpretatione latina“. Tübingen 1512. „Guarini Veronensis Grammaticales Regulae.“ Venedig 1490.

²) Vier Briefe Guarinos sind bei Müllner, S. 220 ff., gedruckt. Über Guarino vgl. C. Rosmini, „Vita e disciplina di Guarini Veronese“. 3 Bde. Brescia 1805—6. R. Sabbadini, „Vita di Guarino Veronese“ (Genova 1891) und andere Arbeiten Sabbadinis.

wollte¹⁾. Der Einfluß von Quintilian und Pseudo-Plutarch bekundet sich auch hier. Erziehungsregeln werden nur nebenbei berührt, Güte wird als hauptsächliches Erziehungsmittel hingestellt, die Strafe soll als letztes Mittel im Hintergrund bleiben, Anstachelung des Wettseifers bei älteren Knaben wird empfohlen. Der Lehrer muß etwas von der Autorität des Vaters haben und muß wissenschaftlich gut ausgebildet sein. Auch auf die Grenzen der Erziehung wird hingewiesen: kein Lehrer könne einer indifferenten Natur wahre Liebe zum Studium beibringen.

Der Hauptteil der Schrift handelt vom Studium der „Grammatik“ (Grammatik ist hier in einem umfassenden Sinn genommen und bedeutet Sprachwissenschaft überhaupt) und der Lektüre. Auf Lernen der grammatischen Regeln, auf schriftliche und mündliche Übungen wird Wert gelegt. Bezeichnenderweise wird noch das im Mittelalter gebräuchliche Doctrinale des Alexander de Villa Dei und für Fortgeschrittene Priscian im Unterricht zugrunde gelegt: man knüpft also doch noch an die mittelalterliche Unterrichtsweise an. Die Forderung einer Kenntnis des Griechischen wird damit motiviert, daß die lateinische Sprache und Literatur von der griechischen abhängig sei: das Lateinische steht also durchaus im Mittelpunkt, und es wird nicht etwa der eigene Wert der griechischen Kultur betont.

Neben der systematischen Grammatik steht der sogenannte „geschichtliche Teil“ des Unterrichts, wo es sich um die Gewinnung sachlicher Kenntnisse durch Lektüre handelt. Aus den Historikern soll Belehrung über Sitten, Gesetze und Einrichtungen der verschiedenen Nationen, über Schicksale der Individuen und der Staaten, über die Ursachen ihres Wachsens und Zerfallens geschöpft werden. Bei Dichtern soll man die Wirklichkeit des Lebens in poetischer Fiktion dargestellt sehen. Auch Astrologie und Geographie sollen an der Hand von Schriftstellern wie Pomponius Mela, Solinus und Strabo gelehrt werden. Für die Rhetorik soll man Cicero immer zur Hand haben und daneben Quintilian. Elemente der Logik und Ethik sollen aus Aristoteles und Platon (dessen Dialoge als zum Verständnis Ciceros nötig angesehen werden) gewonnen werden. Auch Kenntnis des römischen Rechts wird empfohlen. In der Auswahl der Schriftsteller, die Guarino trifft, zeigt sich auch noch stark der Einfluß der mittelalterlichen Wertschätzung, so wenn von Prosakern Justin und Valerius Maximus, von Dichtern Vergil, Lucan, Statius, Ovid (von diesem wesentlich nur die Metamorphosen wegen der Mythologie), Seneca, Terenz, Juvenal, Plautus und Horaz genannt werden. Ein recht umfangreiches Studium wird da also verlangt. Die studia humanitatis werden in den Mittelpunkt der ganzen Bildung gestellt.

¹⁾ Ein lobender Brief des Vaters Guarino ist der Schrift vorangesetzt. Ich habe das Werk in einem Druck von Heidelberg 1489 benutzt.

Wenn bei Guarino vielleicht die unterrichtliche Tendenz gegenüber der erzieherischen überwog, so scheint bei Vittorino Ramboldini da Feltre¹⁾ (1378—1446) das erzieherische Moment stark hervortreten und sich auch im Unterricht auszuwirken. Er ist ganz Erzieher und Lehrer, nicht auch Schriftsteller wie Guarino. Vor seinem Leben und seiner Lehrweise wissen wir durch Biographien und Briefe seiner Schüler. Vittorino studierte in Padua, erwarb die Doktorwürde und lehrte auch dort. Als Guarino in Venedig weilte, hielt er sich eine Zeitlang dort auf, um noch Griechisch zu lernen. Guarino befreundete sich mit ihm, gab ihm später sogar einen seiner Söhne zur Erziehung. Wahrscheinlich 1423 wurde Vittorino von Gian Francesco Gonzaga, dem Herrscher von Mantua, zur Erziehung seiner Kinder nach Mantua berufen. Hier entfaltete er nun eine reiche pädagogische Tätigkeit. Es wurde ihm ein besonderes Haus, die Casa giocosa, zur Verfügung gestellt, das er zu einem Erziehungsheim ausgestaltete. Zuerst nahm er nur die Prinzen und einige ausgewählte begabte Schüler darin auf, später erweiterte sich der Kreis so sehr, daß er noch ein zweites Haus zu seinen Zwecken einrichtete. Es kamen zu ihm wie zu Guarino Schüler auch aus dem Ausland, so z. B. lernten die aus Griechenland stammenden Philosophen Georg von Trapezunt und Theodor Gaza bei ihm die lateinische Sprache.

Vittorino stand mit seinen Schülern in einer Lebensgemeinschaft, er betrachtete sich als Vater in einer Familie. Nicht durch die bloße Lehre, sondern durch persönliche Beziehung im vertrauten Umgang suchte er auf sie zu wirken. Als ein lauterer, frommer Charakter weckte er Sittlichkeit und Religiosität in seinen Schülern, er war wieder Vertreter eines christlichen Humanismus und fand auch von seiten der Kirche Anerkennung. In methodischer Hinsicht scheint Vittorino mit pädagogischem Geschick eine erleichterte, gleichsam spielerische Lehrweise angewandt, mehr das Prinzip der Freiheit als das der Autorität betont und sich liebevoll in die Seele seiner Zöglinge hineinversetzt zu haben. Auch die körperliche Erziehung wurde nicht vernachlässigt, Spiel und Sport wurden getrieben — es war eine vielseitige, abwechslungsreiche Internats-erziehung, bei der die Persönlichkeit des Leiters dem Ganzen die Note gab. Lob über Lob spenden die Schüler dem Meister — er wird wie Guarino mit Sokrates verglichen, wird die Zierde des Jahrhunderts genannt, der Meister der Wissenschaften und der Lehrer des Lebens, der Vater der armen Studenten, ein Muster von Ehrenhaftigkeit, ein Vorbild der Güte. Auch wenn wir von solchen Lob-

¹⁾ Über Vittorino da Feltre vgl. C. de Rosmini, „Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre e de' suoi discepoli“ Bassano 1801. Außerdem die Werke von Orelli (nach Rosmini bearbeitet) und Woodward.

reden die in der Renaissance üblichen Übertreibungen abziehen, bleibt doch wohl die Tatsache bestehen, daß Vittorino eine echte Erzieherpersönlichkeit war.

Zahlreich sind die Schüler Guarinos und Vittorinos, die sich literarisch betätigt haben. Ein Schüler Guarinos ist z. B. Francesco Barbaro (1398—1454), der mit 17 Jahren eine Schrift über die Ehe (*De re uxoria*) verfaßte und der später in Briefen pädagogische Anweisungen im Sinne seines Lehrers gibt. Als vier notwendige Bedingungen für einen raschen Fortschritt im Studium bezeichnet er: erstens die väterliche Sorge, zweitens einen erprobten Lehrer, drittens eine Anzahl bester Handschriften und viertens einen hervorragenden Lerneifer. Angriffen von kirchlicher Seite gegenüber verteidigt er das Studium heidnischer Schriftsteller mit dem Hinweis auf die Kirchenväter, aber er will auch die christliche Literatur keineswegs unterdrückt wissen¹). Ein anderer Schüler Guarinos, Gian Pannonio (1434—1472), verfaßte ein Gedicht „*Silva Panegyrica ad Guarinum*“, in dem er das Lob Guarinos und seiner Schule singt (Druck Basel 1518).

Von Schülern Vittorinos von Feltre seien noch genannt Ognibene da Lonigo, der in Treviso und Vicenza die antiken Sprachen lehrte, eine Zeitlang auch in Mantua als Nachfolger Vittorinos tätig war, ferner Gregorio Corrarò, der während seines Studiums in Mantua ein Lehrgedicht in Hexametern über die Erziehung der Knaben verfaßte (*Quomodo educari debeant pueri*), worin er sich auf Vittorinos Lehren stützte²) (Corrarò widmete sich später dem geistlichen Stand), und Nikolaus Perotti (1430—1480), dessen Werk (*De eruditione puerorum*) aber verloren ist.

Ein einflußreicher Lehrer, der aber doch nicht die sittlichen und erzieherischen Qualitäten Guarinos oder Vittorinos besaß, war auch Francesco Filelfo (Philelphus, 1398—1481), der hauptsächlich in Florenz, wohin er von Cosmo von Medici gerufen wurde, wirkte. Filelfo war wohl recht vielseitig, wußte mit seiner Bildung zu prunken, aber zu seinen Lehren stimmte sein eigenes Leben und sein Charakter jedenfalls nicht recht. Eitelkeit und Genußsucht beherrschten ihn. In drei Briefen spricht Filelfo über Prinzen-erziehung, einem lateinischen Brief an Matteo Triviano, den Hofmeister des Gian Galeazzo Sforza, aus dem Jahr 1475, einem italienischen Brief an die Mutter dieses Prinzen, die Herzogin Bona Maria, aus dem Jahr 1477 und einem ebenfalls italienisch geschriebenen Brief von 1479 für Filiberto von Savoyen. Die Briefe geben die

¹) Vgl. den von Müllner S. 202 ff. veröffentlichten Brief. Mit Guarino stand Barbaro im Briefwechsel (vgl. Fr. Barbari *Epistolae, Brixiae* 1743).

²) Abgedruckt und übersetzt ist das Gedicht bei W. Krampe, „Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik“ S. 226 ff.

üblichen Erziehungsregeln. Ein ethisches Lehrbuch (*De morali disciplina*), das platonische, aristotelische und andere Lehren vereinigt, schrieb Filelfo für Lorenzo Medici und seine Söhne (Venedig 1552).

Ein Schüler Filelfos war Aeneas Sylvius Piccolomini (1405—1464), der unter dem Namen Pius II. den päpstlichen Stuhl bestieg¹⁾. Auf verschiedenen Gebieten hat sich Aeneas Sylvius schriftstellerisch betätigt. Vom Kaiser Friedrich III. wurde er zum Dichter gekrönt, und poeta nannte er sich zeitweise gern, als Papst aber wandte er sich von seiner humanistischen Vergangenheit ab. In pädagogischer Hinsicht ist ein Traktat in Briefform „über Kindererziehung“ (*De liberorum educatione*) zu nennen, den er 1450 an den jungen König Ladislaus von Ungarn und Böhmen gerichtet hat²⁾. Es ist wieder eine pädagogische Abhandlung mit ganz bestimmtem Zweck, Probleme der Fürstenerziehung sind dabei das Wesentliche, wenn natürlich auch allgemeine Erziehungsfragen dabei berührt werden. Neue, originelle pädagogische Gedanken treten kaum hervor, Abhängigkeit von Quintilian, von Pseudo-Plutarch und von den üblichen Lehren der humanistischen Pädagogik ist zu bemerken.

Auf die Pflichten eines Fürsten im Hinblick auf die Bildung weist Aeneas Sylvius hin. „Keinem tut mehr als dem Herrscher Weisheit (*sapientia*) not“, „nur die Menschen können mit Recht adlig genannt werden, die durch eigene Tüchtigkeit sich ausgezeichnet haben“, so heißt es schon im Eingang der Schrift. Im Anschluß an Quintilian und an die pseudoplutarchische Schrift über Kindererziehung erörtert Aeneas Sylvius die Frage des Verhältnisses von Natur, Erziehung und Übung: die Natur ohne Erziehung sei blind, die Erziehung ohne Natur sei kraftlos, bei beiden aber bleibe wenig von Bedeutung übrig, wenn man die Übung abziehe. Ausdrücklich wird hervorgehoben, daß die Bildung sich auf zwei Seiten beziehen müsse, auf Körper und Geist. Die gewöhnlichen Regeln über Körpererziehung

¹⁾ Vgl. G. Voigt, „Enea Silvio de' Piccolomini, als Papst Pius II., und sein Zeitalter“. 3 Bde. Berlin 1856—63.

²⁾ Auch schon in einem Brief an den Herzog Sigismund von Tirol vom Dezember 1443 erörtert Aeneas Sylvius die Frage der Bildung des Fürsten. Er wendet sich da an einen schon reiferen Jüngling, dem er empfiehlt, die literarische Bildung bei allen Aufgaben, die an einen Fürsten herantreten, doch nicht zu vernachlässigen. Denn im Studium der Literatur sei fast alle Norm des richtigen Lebens enthalten. Aeneas Sylvius verweist auf eine ganze Reihe von Autoren, um zu zeigen, wie man Kenntnis des Kriegswesens, der Staatsleitung, des Familienlebens, der Kindererziehung, der Erdkunde usw. aus der Literatur schöpfen könne. Gewarnt wird ausdrücklich vor den mittelalterlichen Schriftstellern wie Hugo von St. Victor, Albertus Magnus usw., die zwar gelehrt seien, aber doch andere nicht lehren könnten. — Aeneas Sylvius' Werke (*Opera*), erschienen Basel 1551, darin der Traktat *De liberorum educatione* S. 965 ff., der Brief an Erzherzog Sigismund S. 600 ff.

werden angeführt: vor Verweichlichung wird gewarnt, Maßhalten im Essen und Trinken wird empfohlen, auf die Wichtigkeit der Erholung und des Spiels wird hingewiesen. Bei der Ausbildung des Geistes werden Verstand und Vernunft als das vorzüglichste und dauerhafteste Lebensgut gepriesen, auf ihnen beruhen Tugend und Glück, und die Philosophie ist die Lehrerin der Weisheit und Tugend. Studium der Philosophie rät Aeneas Sylvius daher, und zwar besonders für einen Fürsten, aber er sagt auch gleich, daß Philosophie im Zusammenhang stehe mit den übrigen Wissenschaften. Wissenschaftliche Bildung ist demnach zu fordern.

Ehe Aeneas Sylvius aber zur humanistisch-sprachlichen Bildung übergeht, die den Hauptteil der wissenschaftlichen Bildung ausmacht, spricht er kurz vom religiösen Unterricht: Kenntnis des Vaterunsers, des Ave Maria, des Glaubensbekenntnisses, des Johannes-Evangeliums und einiger kirchlicher Lehren erscheinen ihm als notwendig für einen christlichen Knaben. Dabei nimmt Aeneas Sylvius Gelegenheit, darauf hinzuweisen, wie auch der König Diener der Kirche sein müsse.

Großer Wert wird dann auf die rednerische Ausbildung gelegt: nicht nur zu reden, sondern „formvoll und klug zu reden“ (*ornate loqui prudenterque*) muß der Gebildete verstehen. Für die Gewandtheit im Reden ist auch Übung des Gedächtnisses nötig. Mit Quintilian betont Aeneas Sylvius, daß das gute Gedächtnis auf mühelosem Auffassen, treuem Behalten und leichtem Nachahmen beruhe. Ausführlicher wird dann die „Grammatik“, d. h. die Sprachwissenschaft, behandelt, die wie bei Guarino als Fundament der wissenschaftlichen Bildung angesehen wird. Sie wird in drei Teile eingeteilt: der erste bezieht sich auf die Kenntnis des richtigen Ausdrucks, der zweite auf die Erklärung der Dichter und Schriftsteller, der dritte auf die Schreibweise.

Bei der Empfehlung der antiken Dichter verteidigt sich Aeneas Sylvius, der längere Zeit in Deutschland geweilt hat, gegen die Schar derer, „die mehr Theologen scheinen als sein wollen“ und die ihm vorwerfen, er verderbe „durch die entnervte Zügellosigkeit der Dichter die heiligen Sitten Germaniens“. Er führt den Apostel Paulus und Cyprian als Zeugen dafür an, daß auch das Studium weltlicher Wissenschaften und der Dichter statthaft sei. Zwar nicht alle Dichter seien zur Jugendlektüre geeignet, aber das seien ja auch nicht alle Theologen. Man müsse eine Auswahl des Guten und Nützlichen treffen und (nach einem Wort Basilius des Großen) wie beim Pflücken der Rosen die Dornen meiden. Aeneas Sylvius behandelt bezeichnenderweise nur die lateinische Literatur — Griechisch verstand er selbst kaum etwas —. An die erste Stelle setzt er Vergil, Horaz stehe dem Vergil nur wenig nach, sonst ist die Auswahl der Dichter die traditionelle (Lucanus, Statius, Ovid, Juvenal usw.). Unter den Prosaikern steht Cicero natürlich obenan, von Kirchenvätern werden Hieronymus und

Augustin genannt, auch Teile der Bibel werden empfohlen, von modernen Schriftstellern werden Leonardus Aretinus, Guarinus, Poggio und der Mönch Ambrosius als lesenswert bezeichnet.

Es ist charakteristisch, daß die „Grammatik“ nun im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts steht, die übrigen Wissenschaften des Triviums und des Quadriviums nennt Aeneas Sylvius zwar auch, aber er rät zur Beschränkung auf die elementaren Grundlagen und warnt z. B. vor den Spitzfindigkeiten der Logik (Dialektik) und vor zu eingehender Beschäftigung mit Geometrie und Arithmetik. Die Philosophie stellt ihm die Krönung der Wissenschaften dar, da sie als Moralphilosophie den Weg zum tugendhaften Leben zeigt: Cicero, Seneca und Boethius werden als maßgebende Autoren bezeichnet.

Wieweit der junge König, an den Aeneas Sylvius sein Schreiben richtete, nach diesen Grundsätzen erzogen worden ist, wissen wir nicht, er starb schon 1457. Aber für die Erziehung Kaiser Maximilians hat anscheinend der Propst Johannes Hinderbach diesen Traktat benutzt¹⁾.

Ein Freund des Aeneas Sylvius Piccolomini war der Pädagoge Mapheus Vegius (Maffeo Vegio, 1406–1458), der das umfangreichste systematisch-pädagogische Werk des italienischen Humanismus geschrieben hat. Vegius war 1406 in Lodi geboren, studierte an der Universität Pavia und wirkte dann dort auch als Lehrer; später ging er in den Dienst der Kurie nach Rom. Während er in seiner Jugend, wie er selbst sagt, sich ganz dem Studium der heidnischen Klassiker gewidmet hatte, betonte er später den christlichen Standpunkt und beschäftigte sich eingehend mit Augustin. Der heiligen Monika, Augustins Mutter, ließ er besondere Verehrung zuteil werden und stiftete ihr eine Kapelle. Vegius hat eine Reihe poetischer und prosaischer Werke verfaßt. Sein bedeutendstes Werk ist die Schrift „Über die Erziehung der Kinder“ in 6 Büchern (*De educatione liberorum et claris eorum moribus libri sex*), die aus seiner letzten Lebenszeit stammt²⁾. Es ist ein pädagogisches Werk, das die Lehren des christlichen Humanismus zusammenfaßt und in dem sich der kundige Theoretiker wie der erfahrene Praktiker vertritt. Nicht nur gibt Vegius zahlreiche Beispiele aus heidnischer und christlicher Literatur, er beruft sich auch mehrfach auf seine eigenen Erfahrungen. Auch bekannte, aus der Antike oder von früheren Humanisten übernommene pädagogische Grundsätze und Regeln weiß Vegius oft lebendig und überzeugend darzustellen.

Auch Vegius denkt nicht etwa an eine allgemeine Volkserziehung, sondern bezieht sich nur auf eine bestimmte Schicht von „Freien“,

¹⁾ Vgl. E. Hannak, „Ein Beitrag zur Erziehungsgeschichte Kaiser Maximilians aus dem Jahre 1466“ (Mitt. der Gesellsch. f. deutsche Erziehungs- u. Schulgesch. Jahrg. II. 1892. S. 147 ff.).

²⁾ Abgedruckt in dem pädagogischen Sammelband, Basel 1541. S. 139 ff.

die berufen sind, eine angesehene Stellung im Staat und öffentlichen Leben einzunehmen. Guten Umgang mit „Freien“ fordert er, und er warnt vor dem Verkehr mit der Dienerschaft und mit den niedersten Volksschichten, wo man „nur Vorbilder von Charakterlosigkeit, Wankelmuth, Genußsucht und Habgier“ finde (B. I Kap. 14). Eine vernunftgemäße, moralische Erziehung fürs Leben erstrebt Vegius. Bedeutsam ist, daß er besonders im ersten Buch, das von den „Pflichten der Eltern“ handelt, aber auch sonst den Einfluß der mütterlichen Erziehung auf die Kinder (Vegius erwähnt nicht nur die Knaben, sondern gelegentlich auch die Mädchen) stark hervorhebt und einen warmen Appell an die Mütter richtet. Die heilige Monika stellt er als Vorbild hin. Zu Gutem wie zu Bösem trägt der Mensch schon bei seiner Geburt gewisse Keime in sich, er ist, wie Vegius mit Plato sagt, weder absolut gut noch absolut schlecht. Die Aufgabe der Erziehung besteht nun darin, die guten Keime zur Entfaltung zu bringen, Liebe zur Tugend einzuflößen. Nachdrücklich weist Vegius auf die Rolle des guten Beispiels der Eltern hin. Überhaupt werde jeder Lehrer auf irgendeinem Gebiet durch lebendiges Beispiel und Nachahmung mehr erreichen als durch bloße Belehrung und Ermahnung (B. I Kap. 2).

Vegius gibt dann Ratschläge für die Erziehung des Kindes von der Erzeugung an, wie sie sich ähnlich schon bei manchen seiner Vorgänger finden. Um körperliche Pflege des Kindes handelt es sich zunächst. Von Arbeit und Unterricht soll das Kind bis zum fünften Lebensjahr verschont bleiben, Spiele mit mäßiger Körperbewegung dagegen sind zweckmäßig. Zur Gottesverehrung, die das Erste und Höchste ist, soll das Kind von früh auf angehalten werden, vor allen schlechten Einflüssen soll es im Interesse seiner moralischen Entwicklung bewahrt werden, auch auf äußerlich anständiges Benehmen ist zu achten. Ähnlich wie andere Humanisten wendet sich Vegius gegen übermäßige Körperstrafen (auch gegen das grausame Schlagen von Tieren); durch eine kluge gemäßigte Zucht werde man den Kindern viel eher Liebe zur Tugend einflößen. Man solle Gutes gelegentlich auch loben, ja das Kind auch einmal mit einem Geschenkchen erfreuen, kleine Fehltritte mitunter übersehen, in schonender Form Zurechtweisung üben, die richtige Mitte zwischen Lob und Beschämung, Auszeichnung und Tadel finden, je nach den Umständen etwas mit Ernst oder mit Humor behandeln. Auf die Verschiedenheit der geistigen Anlagen und der Temperamente weist auch Vegius, wie schon Vergierus und andere, hin. Ein pädagogischer Grundsatz von Vegius, der geradezu nach Analogie medizinischer Lehre aufgestellt wird, ist, daß jeder Fehler durch ein ihm entgegengesetztes Heilmittel gebessert werden müsse: Fröhliche behandle man mit einem gewissen Ernst, Ernste mit heiterer Miene, Leichtsinrigen erlaube man nicht, sich nach Belieben zu beschäftigen, wohl aber standhaften Charakteren usw. Takt und Besonnenheit sind für die richtige Erziehung

nötig, die rechte Mittelstraße muß eingehalten werden, und je nach Zeit und Umständen haben Milde oder Strenge zu walten.

Nachdem so das erste Buch die Grundsätze einer sittlichen Erziehung dargelegt hat, erörtert das zweite Buch nun die Aufgaben der wissenschaftlichen Bildung und des Unterrichts. Vom siebenten Lebensjahr ab sollen die Kinder Unterricht erhalten, sie sollen aber nicht gleich mit Arbeit überlastet werden, sondern mehr als Gäste am Unterricht mit den älteren Kindern teilnehmen. Wenn die Knaben reifer und kräftiger sind, sollen sie regelmäßigen Unterricht in öffentlichen Schulen empfangen. Den Schulunterricht, bei dem die Schüler sich gegenseitig anregen, zieht Vegius einem Hausunterricht durch Privatlehrer vor. Im allgemeinen sollen Kinder die Schule des Wohnorts ihrer Eltern besuchen, nur wenn die Gefahr einer Verwöhnung und Verweichlichung im Elternhaus besteht, soll man sie auf Grund sorgfältiger Auswahl nach einem anderen Ort und in andere Gesellschaft bringen, ein tüchtiger, einwandfreier Hofmeister wird empfohlen, auch erscheint es ratsam, dem Knaben einen älteren Genossen, etwa einen Verwandten oder Freund, beizugeben, der den jüngeren unterrichten kann. In reiferem Alter soll der Jüngling zur Erweiterung seiner Kenntnisse auch einmal eine Reise in die Fremde unternehmen, so fordert Vegius unter Berufung auf Isokrates. Bei öffentlichen Schulen soll man Wert auf einen durchaus gebildeten Lehrer legen und nicht etwa meinen, für den Elementarunterricht genüge auch ein mittelmäßiger. Überfüllte Schulen solle man vermeiden, denn da könne auch ein tüchtiger Lehrer nie allen Schülern genügen.

Zwischen Eltern und Lehrer solle ein Vertrauensverhältnis bestehen: der Vater solle oft die Schule besuchen und sich selbst von den Fortschritten seines Sohnes überzeugen. Vegius beklagt bitter das mangelnde Interesse mancher Eltern der Schule und den Lehrern gegenüber. Der Lehrer seinerseits soll seine Schüler wie seine eigenen Kinder mit Liebe und Sorgfalt behandeln, soll die Individualität des Kindes, die Geistesanlagen und Altersstufen bei den jeweiligen Anforderungen berücksichtigen, soll stufenweise vom Leichten zum Schwereren fortschreiten. Durch Weckung des Ehrgefühls soll man die Leistungen zu steigern suchen: gegenseitiges Unterrichten der Schüler, Prüfungen und Disputationen empfiehlt Vegius zu diesem Zweck (er berichtet von einer Art Helfersystem, wo fortgeschrittene Schüler unter Oberraufsicht des Lehrers die weniger tüchtigen unterrichten). Wenn Vegius empfiehlt, durch Lob die Schüler anzuregen, so betont er doch, daß dabei Maß gehalten werden müsse und der Zweck nicht vergessen werden dürfe, der darin bestehe, die Lernbegierde zu fördern, das Selbstvertrauen zu heben und dadurch größere Erfolge zu erzielen. Zusammenfassend gibt Vegius (in Anlehnung an Quintilian) folgende Regeln für das Verhalten des Lehrers: „Der Lehrer zeige sich streng, doch nicht finster; herablassend, ohne seiner Würde zu vergeben; ernst bei

einer gewissen Freundlichkeit, freundlich bei einem gewissen Ernst. Er darf zürnen, aber mit Maß; rügen, doch ohne zu kränken; strafen, aber nicht im Zorn; nachsehen, aber mit Vorsicht; loben, aber nicht im Übermaß; selbst schmeicheln, aber mit Besonnenheit; Erholung gönnen, aber nicht zu große Freiheit. Er mahne und warne, wenn es nötig ist, spreche gern von Tugend und Ehrbarkeit, wohl auch von Dingen, die gerade bei den Schülern das Tagesgespräch bilden, macht doch das lebendige Wort stets einen tiefern Eindruck. Er sei unverdrossen, scheue keine Arbeit, höre Bittende willig an und zeige, auch ohne gebeten zu werden, gegen alle ein freundliches Entgegenkommen“ (B. II Kap. 10, Übersetzung von Kopp).

Vegius handelt nun weiter von der Übung im schriftlichen Ausdruck in gebundener und ungebundener Rede und dann von der Schriftstellerlektüre. Stilübungen mißt er große Bedeutung bei, auch Versen machen empfiehlt er. Zur Stärkung des Gedächtnisses und zur Erziehung einer Gewandtheit im Ausdruck soll auch das Memorieren ausgewählter Stellen dienen sowie die Veranstaltung von Schülerdisputationen über den gerade behandelten Lehrstoff. Der Schüler muß beim Ausdruck seine Gedanken „in naturgemäßer Form“ ordnen können, und er muß die richtigen, sich gleichsam von selbst darbietenden Worte wählen. „Nur eigentliche, gewählte und bei den Klassikern in Geltung stehende Ausdrücke“ sind anzuwenden, so fordert der Humanist (B. II Kap. 14). Das Altertum betrachten wir, sagt Vegius, „gleichsam als unsere ehrwürdige Mutter“ (B. II Kap. 15), aber Übertreibungen gegenüber mahnt er, in dieser Verehrung das richtige Maß nicht zu überschreiten.

Für die Lektüre wird von Vegius die Auswahl guter und bewährter Schriftsteller gefordert. Mehr als andere Humanisten legt Vegius auch auf die Lektüre von Abschnitten aus der Bibel Wert. Schon gleich nachdem die Schüler das Alphabet kennen, sollen sie Psalmen auswendig lernen, später dann die Sprüche Salomonis und Jesu Sirach lesen, schließlich das Buch der Makkabäer. Neben den biblischen Autoren sollen natürlich auch heidnische gelesen werden. Zu beginnen ist da am besten mit Äsops Fabeln. Den ersten Rang unter den Dichtern nach Form und Inhalt nimmt für Vegius Vergil ein, den er lebhaft gegen moderne Kritiker verteidigt. Für das Verständnis der zu behandelnden Dichter und Geschichtsschreiber soll man nach Vegius die Schüler dadurch vorbereiten, daß man ihnen schon vor der eigentlichen Lektüre einzelne Episoden daraus in unterhaltender, der geistigen Erholung dienenden Weise erzählt, solche Erzählungen seien besser als Gespenstergeschichten.

Auch in anderen Disziplinen außer der „Grammatik“ sollen die Schüler unterrichtet werden. Man darf zwar keine vollständige Beherrschung aller Wissensgebiete verlangen, aber der Schüler soll doch wenigstens einen Begriff von den verschiedenen Gebieten gewinnen, „sie gleichsam im Vorbeigehen kosten wie der Käufer die

Weinsorten“ (B. II Kap. 20). Um einer Ermüdung durch übermäßige Beschäftigung in einem bestimmten Fach vorzubeugen, soll der Lehrer Abwechslung in den Unterricht bringen. Manche Lehrgegenstände dienen mehr der Erholung, sind als Nebensache zu betrachten, andere erscheinen als Hauptsache und sind natürlich besonders intensiv zu betreiben.

Das dritte Buch führt die Erörterungen über die wissenschaftliche Bildung fort. Zunächst betont Vegius, daß man die individuellen Anlagen bei der Berufswahl berücksichtigen müsse, daß man die Knaben nicht zu einem Beruf zwingen dürfe, sondern der Neigung und der ausgesprochenen Befähigung Rechnung zu tragen habe. Der soziologisch wichtige neuzeitliche Begriff des individuellen Berufs tritt hier hervor. Für die Zeitverhältnisse ist es charakteristisch, daß Vegius bei dieser Gelegenheit gegen Gewinnsucht und Prunksucht, gegen die Prahlerei von Gelehrten und Dichtern, gegen den Unfug der Dichterkrönung, aber auch gegen die mangelnde Achtung der Fürsten vor dem Gelehrtenstand zu Felde ziehen zu müssen glaubt. Vegius bespricht nun noch die im Altertum schon gelehrt „Künste“ der Musik, die dem freien Mann nur zur Ausfüllung der Mußestunden dienen soll, weil sie sonst Verweichlichung begünstige, des Zeichenunterrichts, dem Vegius wie Vergerius wenig Bedeutung zumißt, und der Gymnastik, die der Erholung und Erfrischung des Geistes dient, aber auch für die Anleitung zu kriegesischen Übungen nützlich ist. Mäßige gymnastische Übungen, auch Spiele und Spaziergänge hält Vegius für sehr zweckmäßig, er empfiehlt auch für die Leibesübungen jeweils bestimmte Tagesstunden anzusetzen. Mit der Bildung in den Wissenschaften und Künsten ist die sittliche Erziehung zu verbinden, diesem Zweck muß das Studium der Philosophie dienen, die Lehrmeisterin des Lebens ist, also Moralphilosophie.

Neben dem wissenschaftlichen Beruf erwähnt Vegius auch andere Berufe: den Kaufmannsstand, der auch ehrenhaft und unentbehrlich sei, wenn er nicht zu Schacher führe, den Stand des Landwirts, der ergiebig und würdig sei, den Stand des Kriegers, der zwar immer mit Ehre und Ruhm verbunden gewesen, heute aber fast zum Räuberhandwerk ausgeartet sei, den Priesterstand, dem sich manche leider aus unedlen Motiven zuwendeten. Es gibt, so sagt Vegius, genug Beschäftigungen, denen sich die Jünglinge widmen können, damit sie nicht in Untätigkeit verfallen und die Zeit vertrödeln. Beschäftigung hält die schlimmen Begierden nieder und verschafft außerdem die nötigen Mittel zum Lebensunterhalt. Diese Auffassung vom Wert der Berufstätigkeit entspringt aus dem Geist neuzeitlicher Kultur, ist durchaus unantik.

In den Vorschriften für die Erziehung der Töchter, die Vegius am Schluß dieses Buches noch gibt, geht er von Worten des heiligen Chrysostomus aus, der Frömmigkeit und Gottesfurcht, Geringschätzung der irdischen Güter, Verachtung alles äußeren Flitters, Keuschheit

und Häuslichkeit fordert, und führt besonders wieder die heilige Monika als Vorbild an.

Die folgenden Bücher geben eine Pflichtenlehre, wobei Anklänge an antike Theorien, wie sie z. B. in Ciceros Werke „Über die Pflichten“ (De officiis) erörtert werden, nicht zu verkennen sind. Im vierten Buch wird von den Tugenden und den Pflichten gegen Gott und die Mitmenschen gesprochen. Sittsamkeit wird als die charakteristische Eigenschaft des Jünglingsalters bezeichnet, während diejenige des Greisenalters die Würde, diejenige des Mannesalters die Tatkraft sei, und es wird gezeigt, wie sich diese Tugend des Jünglings in seinem Verhalten auszuprägen hat, zuerst in der Ehrfurcht gegen Gott, dann in der Ehrfurcht gegen die Eltern, womit die Ehrfurcht gegen das Vaterland verbunden wird, weiter in der Ehrfurcht gegen Verwandte, Pflegebefohlene, gegen den Priesterstand, gegen das Alter, gegen Gelehrte, gegen die Lehrer, gegen die Obrigkeit, gegen Arme und Unglückliche, gegen das weibliche Geschlecht und schließlich gegen sich selbst.

Das fünfte Buch handelt dann von dem anständigen Verhalten auch im äußeren Benehmen. Keuschheit, Züchtigkeit im Reden und Beherrschung der Zunge, Sittsamkeit in körperlichen Bewegungen und Gebärden, auch Reinlichhaltung des Körpers und Sorgfalt in der Kleidung werden von dem gebildeten Jüngling verlangt. Überhandnehmenden Luxus bekämpft Vegius, auf die Gebote des Anstands und der guten Sitten weist er nachdrücklich hin.

Das sechste Buch setzt diese Anstandslehre fort. Das Betragen im Hause und bei der Mahlzeit, in öffentlichen Gebäuden, besonders der Kirche und auf dem Markt wird hier besprochen. Auch für das anständige Leben auf dem Land, das Vegius dem üppigen Leben in den Städten gegenüber preist, gibt er Regeln. Zuletzt weist er noch darauf hin, daß die Regeln für die Schicklichkeit auch die Verschiedenheit der Zeitverhältnisse berücksichtigen müßten, und schließt daran eine Mahnung zur weisen Benutzung der Zeit. Tugend als das Unwandelbare und Ewige im Gegensatz zu den vergänglichen Gütern und Wissenschaft, die bleibende Werte übermittelt, werden noch einmal als die Ziele menschlichen Strebens hingestellt. „Also arbeite man aus allen Kräften auf dem Felde der Wissenschaft, durch deren Einfluß alles Edle im Menschenleben verbreitet, erhalten und verewigt wird. Denn, was auch immer im Laufe vergangener Jahrhunderte sich ereignet hat, wir verdanken dessen Kenntnis der Wissenschaft. Nichts liegt so ferne von uns in Raum und Zeit, das nicht die Wissenschaft ans Licht zieht, klarlegt und uns so nahe bringt, als ob es vor unsern Augen sich vollzöge“ (B. VI Kap. 6, übers. nach Kopp). Das ist ganz im Sinne des Humanismus gesagt.

Vegius' Werk verbindet, wie wir sehen, mit den eigentlich pädagogischen Erörterungen, die in den ersten Büchern enthalten sind,

eine Morallehre und eine Anstandslehre. Mancherlei gesunde pädagogische Regeln und Grundsätze kann man bei ihm finden, die eine Bedeutung über die Zeit des Verfassers hinaus besitzen. Ein maßvoller Humanismus bekundet sich hier, der Christliches und Antikes zu vereinigen sucht und dabei spezifisch moderne Züge aufweist, wenn er auch das Überkommene keineswegs geringschätzt. Vegius ist so wenig wie Vergerius ein radikaler Stürmer und Dränger, er ist ein besonnener Zusammenfasser und Verarbeiter des Vorhandenen. Er blendet nicht durch neue, originelle Ideen, aber er erscheint als ein kundiger Führer in Theorie und Praxis. Was die humanistische Pädagogik aus Quintilian und Pseudo-Plutarch wie aus den Kirchenvätern entnommen hatte, was sie an eigenen pädagogischen Gedanken dazugesetzt hatte, das ist in seinem wesentlichen Gehalt in Vegius' Werk vereinigt und lebendig gemacht durch die Kraft persönlicher Erfahrung. Kein ausgeführtes System der Pädagogik haben wir da, aber eine Summe großenteils recht beachtenswerter pädagogischer Regeln, die eines inneren Zusammenhangs nicht entbehren. Die wissenschaftliche Tendenz des Humanismus, die auch hier betont wird, führt da doch nicht zu einem ästhetischen Formalismus oder zu einer einseitig rhetorischen und sprachlich-grammatischen Bildung, sondern sie vereinigt sich mit einer starken ethischen Tendenz. Die Aufgaben der Erziehung neben denen des Unterrichts erfahren eine Würdigung. Es ist allerdings kennzeichnend, daß Vegius mit seiner ethisch-pädagogischen Haltung sich vielfach in Gegensatz stellt zu dem herrschenden Zeitgeist, daß er über Unsittlichkeit, Üppigkeit, Verweichlichung bewegliche Klagen anstimmen muß und ernste Mahnungen ausspricht.

Das 15. Jahrhundert ist die Zeit der Ausbreitung des Humanismus und der Entfaltung der Renaissancekultur. Der Humanismus bleibt nicht eine Angelegenheit einiger wenigen, sondern er dringt in weitere Schichten, er wird Modesache an den Höfen geistlicher und weltlicher Fürsten, er erfaßt Schulen und Hochschulen, er wird die maßgebende Anschauung der Gebildeten. Und über die Grenzen Italiens hinaus greift er auch in andere Länder ein. In Italien wurden Florenz und Rom mächtige Kulturzentren, in denen Kunst und Wissenschaft ihre Pflege fanden, in Florenz wurden die Medici die starken Förderer der Renaissancekultur, in Rom bereitete der Papst Nikolaus V. (1447—1455), der Begründer der vatikanischen Bibliothek, die Stätte für Humanismus und Renaissance. Das geistige, das gesellschaftliche, das politische Leben erfuhr Umgestaltungen. Die ganze Lebens- und Weltanschauung mußte einen anderen Charakter gewinnen, mußte freier und weiter werden. Überkommene kirchliche und moralische Bindungen wurden gesprengt. Bedenkliche Unsicherheit und frivole Leichtfertigkeit konnten die Folge sein, aber es war auch die Möglichkeit freier Entfaltung des Individuellen gegeben. Das Individuum sucht in der Welt, im Leben sich einen

Platz zu erringen und sucht zu wirken. Die starke Persönlichkeit übt ihren Einfluß aus, kann als Machtmensch sich rücksichtslos im Leben durchsetzen oder kann in vielseitiger Tätigkeit auf künstlerischem und wissenschaftlichem Gebiet Befriedigung finden. Das Ideal des universalen Menschen sucht man in der Wirklichkeit zu erreichen.

Ein Vielseitiger ist Leone Battista Alberti (1404—1472), der auf allen möglichen Gebieten der Wissenschaft und der Kunst sich betätigte, auch in körperlichen Fertigkeiten sich auszeichnete, ein Mann, der für die mannigfaltigen geistig-kulturellen Bewegungen Aufnahmefähigkeit besaß. Das neue Persönlichkeitsleben der Renaissance kommt bei ihm zum Durchbruch, er ist kein mittelalterlicher Mensch mehr, ganz erfüllt ist er von der Mannigfaltigkeit einer neuen ästhetischen und literarischen Diesseitskultur. Griechische und römische Klassiker sind ihm schon zu einem vertrauten Bildungsgut geworden. Dem Christentum steht er keineswegs feindlich gegenüber, aber das Religiöse wird durch das Renaissancegefühl in seinem Charakter verändert. Das humanistische Element gewinnt das Übergewicht über das christliche. In italienischer Sprache hat Alberti eine Schrift „Die Sorge für die Familie“ in vier Büchern geschrieben (*La cura della famiglia*), worin er die moralischen Grundlagen des Familienlebens erörtert. Dabei treten natürlich auch pädagogische Probleme hervor, besonders im ersten Buch, das von den väterlichen Erziehungspflichten handelt. Alberti schließt sich da an die bekannten Lehren der humanistischen Pädagogik an. Charakteristisch sind individualistische und naturalistische Tendenzen, die sich hier geltend machen. Der aus der stoischen Philosophie stammende Begriff der Natur spielt eine Rolle. Auf die naturhaften individuellen Anlagen und Neigungen soll genau geachtet werden. Tugend als Ziel der Bildung ist nichts anderes als die in sich vollkommene und wohl vollendete Natur (*non è virtù altro se non in se perfetta e ben prodotta natura*), die Fehler des menschlichen Geistes bestehen in schlechter Gewohnheit und verkehrter Verstandesrichtung. Da bekundet sich schon ein naturalistischer Optimismus, wie ihn in anderer Form nachher Rousseau verkündet. Eine naturhafte Vollkommenheit, die einen ästhetischen Charakter hat, wird erstrebt, das Vorbild des antik-klassischen Menschen schwebt vor. Dabei kommt es Alberti aber darauf an, das Individuum in das äußere Leben hineinzustellen, ihm äußere Lebensziele zu weisen, es zu ruhmreichen, unsterblichen Taten anzufeuern. Der *virtuoso* ist der gebildete Lebenskünstler, dem Glück und Ruhm beschert ist. Der hohe Wert der Ehre wird von Alberti besonders hervorgehoben, guter Ruf, vornehme Bildung, Anmut, tugendhafter und gerechter Ruhm werden geschätzt. „Wie süß sind echte Lobeserhebungen, wie süß ist's, geachtet zu werden, genannt zu werden und als *virtuoso* zu gelten!“ so ruft Alberti aus. Die Betonung des Äußerlichen, der Form und des Scheins ist hier deutlich.

Ein ausgesprochen pädagogisches Werk aus der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts besitzen wir von Jacopo Porzia, Graf von Porsiglia (Jacobus Comes Purliliarum), der 1471 eine Schrift „Über adlige Kindererziehung“ (De generosa liberorum educatione) geschrieben hat¹⁾. Das Büchlein gibt wohl allerhand schematische Regeln fürs Leben von der Geburt bis zum Tod, aber bietet keinerlei neue pädagogische Grundsätze, und man hat auch nicht den Eindruck, daß eine erfahrene, lebendige Erzieherpersönlichkeit hinter ihm stünde. Aristokratische Anschauungsweise macht sich geltend. Für die vornehme Gesellschaft sollen die Kinder erzogen werden, sie sollen sich absondern, vor dem schlechten Einfluß der Dienerschaft wird gewarnt, ebenso vor dem Verkehr „mit bäuerischen oder plebejischen Kindern“. Für das frühe Kindesalter soll man Ammen und Mägde sorgfältig auswählen, da die Eindrücke in dieser Zeit „fast nie vergessen werden“ und die Kinder wie leere Tafeln sind. Vom fünften Jahr ab sollen die Kinder unterrichtet werden, aber noch nicht in einer öffentlichen Schule, da sie dort mit Niederen und Armen zusammenkommen und durch diese schlechte Beispiele erhalten, sondern durch Hauslehrer. Intellektuelle und moralisch-religiöse Erziehung sollen sie empfangen, auch die körperliche Ausbildung durch tägliche Spiele, die der Erholung dienen, soll schon im Kindesalter nicht vernachlässigt werden. Vom zehnten Jahr ab kommen die Knaben dann in die Schule und sollen sich da vor allem mit Ciceros Briefen und mit Sallust beschäftigen, auch mit Livius. Neben der Schriftstellerlektüre stehen körperliche, ritterliche Übungen wie Schleudern, Bogenschießen, Jagen und Reiten, während Tanzen und Theaterspielen verpönt ist. Als Vorbild soll den adligen Knaben ein lebender berühmter Gelehrter oder Feldherr oder Staatsmann vor Augen gestellt werden, denn „wie die lebende Stimme in sich eine gewisse latente Energie hat, so bleibt auch der Ruf des lebenden Mannes fester haften und regt stärker zur Tüchtigkeit an als der Ruf eines Toten“. Ja, die Knaben sollen mit zu öffentlichen Veranstaltungen genommen werden, damit sie hervorragende Männer hören. Nach dem vierzehnten Lebensjahr soll die Entscheidung über den künftigen Beruf getroffen werden: es kommt für den Adligen nur entweder der geistliche Stand oder der Militärdienst in Betracht. Um eine Standeserziehung handelt es sich hier also: das Ideal der mittelalterlichen ritterlichen Erziehung wirkt noch nach, aber es wird auch auf das neuzeitliche, gesellschaftliche und politische Leben Rücksicht genommen.

Die Loslösung vom Mittelalter vollzieht sich im 15. Jahrhundert wesentlich stärker als vorher. Die Kultur gewinnt ein anderes Ge-

¹⁾ Ein Neudruck in Israels Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften, Heft 6. — Die Schrift steht auch in dem pädagogischen Sammelband, Basel 1541, S. 107 ff.

sicht. Die Zeit des ersten Enthusiasmus für das humanistische Ideal ist vorüber, man baut jetzt auf breiter Grundlage auf, man geht kritischer und systematischer in den Wissenschaften vor, man befolgt in Literatur und Kunst ganz bestimmte Ziele, man sucht auch ins praktische kulturelle Leben einzudringen. Von Bedeutung geworden für die Folgezeit, auch in pädagogischer Hinsicht, sind z. B. die sprachwissenschaftlichen Grundsätze wie die Prinzipien für die Auswahl der Lektüre, die jetzt aufgestellt wurden und ein kanonisches Ansehen erhielten. Das „klassische Latein“ strebte man jetzt kritisch zu bestimmen und schriftlich wie mündlich nachzuahmen. Das Latein des Mittelalters verwarf man als barbarisch, und ebenso lehnte man die mittelalterliche Wissenschaft, besonders die Scholastik, scharf ab. Auf sprachwissenschaftlichem Gebiet hat Lorenzo Valla¹⁾ (1405–1457) aus Rom durch sein Buch über „die Feinheiten der lateinischen Sprache“ (*Elegantiae*) eine starke Wirkung erzielt. Da wird philologisch-kritisch das Wesen des eleganten klassischen Lateins zu kennzeichnen und durch Beispiele zu erläutern gesucht, Quintilian wird zur maßgebenden Autorität in grammatischen Fragen erhoben, rücksichtslos wird gebrandmarkt, was den aufgestellten Regeln des Klassischen nicht entspricht. Die Kulturbedeutung der lateinischen Sprache wird aufs entschiedenste betont. Valla sagt, als Römer sich fühlend, mit nationalem Stolz: „Kraft der glänzenden Herrschaft der Sprache regieren wir noch heute über einen großen Teil des Erdkreises: unser ist Italien, unser Frankreich, Spanien, Deutschland und viele andere Nationen, denn wo die römische Sprache herrscht, da ist römisches Reich.“ Ein neues Sprachideal wird im bewußten Gegensatz zum Mittelalter aufgestellt. Auf pädagogischem Gebiet hatte das weitreichende Folgen. Auch gegen die sachlichen Bildungsinhalte des Mittelalters, wie sie besonders durch die Scholastik dargeboten wurden, und gegen Aristoteles, in dem die Scholastik ihren Meister sah, zog Valla mit Leidenschaft zu Felde. Er wollte die Studierenden „von den Netzen und Stricken der Sophisten“ befreien.

Eine starke geistige Bewegung ging von Florenz aus. Cosmus von Medici (1389–1464) zog an seinen Hof einen bedeutsamen Kreis von Gelehrten. Wichtig ist, daß man hier auch der griechischen Literatur erhöhte Aufmerksamkeit zuwandte, daß man den „göttlichen Platon“ bewundern lernte und daß sich die philosophische Anschauung eines an neuplatonische Lehren anknüpfenden mystischen Pantheismus ausbildete, der ein wesentliches Stück der Lebensstimmung der Renaissance enthält. Nach Florenz kamen zur Teilnahme an einem Kirchenkonzil die Griechen Georgios Gemistos Plethon (1355–1460), der begeistert die neuplatonische Philosophie pries und sie dem Christentum gegenüberstellte, der eine Umwälzung

¹⁾ Vgl. über ihn Joh. Vahlen, „Lorenzo Valla“. 2. Abdruck. Berlin 1870.

des ganzen staatlichen, sittlichen und religiösen Lebens erstrebte, sowie Basilius Bessarion (1403—1472), der in gemäßigterer Form als Plethon für den Platonismus eintrat und eine Vereinigung platonischer und christlicher Lehren suchte. Hier in Florenz entstand eine zwanglose Vereinigung von Gelehrten, die unter dem Namen der platonischen Akademie berühmt wurde und in deren Mittelpunkt der Philosoph Marsilius Ficinus (Marsiglio Ficino, 1433—1499) trat. Unter Cosimos Enkel, Lorenzo von Medici (1449 bis 1492), lebte in Florenz auch der begabte, vielbewunderte junge Fürst Giovanni Pico della Mirandola (1463—1494), der mit dem Griechentum nicht nur das Christentum, sondern auch das Judentum zu verbinden suchte, der Hebräisch lernte und in die Geheimlehren der Kabbala einzudringen suchte, hier wirkte auch der Philologe und Dichter Angelo Poliziano (1454—1494), der Erzieher der Söhne Lorenzos, der die Ilias ins Lateinische übersetzte und als Lehrer durch seine Vorlesungen eine starke Wirkung ausübte.

In Florenz, wo in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts Kunst und Wissenschaft einen glänzenden Aufschwung nahmen, setzte aber auch eine Reaktionsbewegung gegen den Humanismus ein. Da stand der fanatische Mönch Girolamo Savonarola (1452—1498) auf, der flammenden Protest gegen die Verderbtheit kirchlicher und weltlicher Kreise erhob, der strenge moralisch-religiöse Forderungen mit aller Schärfe der laxen Lebensauffassung entgegenstellte und Kunst und Wissenschaft als eitel brandmarkte. „Geh hin nach Rom“, so ruft er in leidenschaftlicher Anklage, „und durch die ganze Christenheit: in den Häusern der großen Prälaten und großen Herren treibt man nichts als Poesie und Rhetorik. Geh hin und sieh nach: du wirst sie finden mit humanistischen Büchern in der Hand, wie sie sich den Anschein geben, als wüßten sie mit Vergil, Horaz und Cicero die Seelen zu leiten.“ Aber Savonarola vermochte die ganze Kulturbewegung, die er bekämpfte, nicht aufzuhalten. Er mußte seine Überzeugung mit dem Tode büßen.

Der Anfang des 16. Jahrhunderts führte eine Glanzperiode der Kunst herauf. Künstler wie Leonardo da Vinci, Raffael Santi und Michelangelo Buonarrotti schufen ihre genialen Werke. Päpste wie Julius II. und Leo X., ein Sohn Lorenzos von Medici, wurden Förderer der Kunst. Die Kunst drückte der Zeit die Signatur auf. Aber auch die Literatur wurde nicht vernachlässigt. Durch den in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts nach Italien gelangten Buchdruck war auch eine bequemere Möglichkeit der Verbreitung literarischer Werke geboten, die der Dichtkunst wie der Wissenschaft zugute kam. Künstlerisch gesinnte Buchdrucker wie Aldus Manutius (1449—1515) in Venedig erwarben sich durch wertvolle Klassikerausgaben ein großes Verdienst um die Wissenschaft. Leo X. ließ auch der Gelehrsamkeit Förderung angedeihen. Sein Sekretär war der weltlich eingestellte Humanist Pietro Bembo (1470—1547),

der die Kardinalswürde erhielt, ein Dichter und Wissenschaftler, dessen ciceronianischer Stil bewundert wurde, der aber auch in italienischer Sprache schrieb.

Ebenfalls Sekretär des Papstes und später Kardinal war der mehr kirchlich gesinnte Jacopo Sadoletto (1477–1547), der 1533 ein pädagogisches Werk in Dialogform „Über die rechte Erziehung der Kinder“ (*De liberis recte instituendis*) im Druck erscheinen ließ¹⁾.

Sadolet schreibt schon in einer Zeit, in der der Höhepunkt der Renaissancebewegung überschritten ist und in der die Kirche schweren Erschütterungen ausgesetzt ist. Daher legt Sadolet wieder Nachdruck auf eine moralisch-religiöse Erziehung, aber damit ist kein Rückgang auf das Mittelalter eingeleitet, sondern es wird die Bewegung der Gegenreformation vorbereitet. Sadolet steht auf dem Boden des Humanismus. Auch von der Weltanschauung des Renaissance-Platonismus ist er beeinflusst. Religion und Philosophie gehen ihm einander über. Und Philosophie ist für ihn nicht bloß ciceronianische Moralphilosophie, sondern sie hat eine allgemeinere systematische Bedeutung für Wissenschaft und Leben, sie führt zur Erkenntnis der obersten Wahrheiten, die für alle Bildung grundlegend sind. Wahrheit ist „das Band, wodurch die sittlich-religiöse und die wissenschaftliche Bildung Einheit erhalten“, oder vielmehr, wie in Anlehnung an ein platonisches Gleichnis gesagt wird, sie ist „das Licht, welches beide erzeugt und erleuchtet, welches stärker wirkt als das der Sonne; denn die Sonne bringt Licht und Tageshelle für das Auge, die Wahrheit aber für den Geist“. Im Sinne eines platonischen Idealismus werden die Dinge der Erscheinungswelt, wie sie in ihrer äußeren Beschaffenheit den Sinnen sich darstellen, gegenübergestellt dem, was sie in Wahrheit selbst sind, d. h. den Ideen Platons als dem wahrhaft Seienden (Kopp S. 396).

Auch Sadolet hat bei seinen pädagogischen Lehren nur die Jugend höherer Stände im Auge, wenn auch nicht wie Porzia direkt den Adel. Eine vornehme allseitige Lebensbildung will er vermittelt wissen, eine Bildung, wie sie der braucht, der in der Gesellschaft und im Staat eine angesehene Stellung einnehmen will. Gegen die Lockerung der Sitten gerade in den vornehmen Ständen wendet er sich, gegen Verirrungen, gegen die herrschende Lüge, gegen Luxus und Genußsucht. Keineswegs verwirft er die irdischen Güter wie Geld und Gut, ja er meint, zweifellos könnten diese „nicht bloß für das leibliche Leben des Menschen, sondern auch zur Hebung von Tugend und Sittlichkeit sehr vorteilhaft und förderlich sein“, aber es dürfe doch ein gewisses Maß im Erwerb zeitlicher Güter nicht überschritten werden. Auch die sinnliche Begierde soll nicht einfach unterdrückt werden, es soll vielmehr eine Harmonie zwischen

¹⁾ Abgedruckt auch in dem pädagogischen Sammelband, Basel 1556, S. 301 ff.

Vernunft und Begierde erreicht werden, so daß beide doch im Urteil darüber, was angenehm und ehrbar ist, zusammenstimmen.

Sadolet will nun Vorschriften für die rechte sittliche Erziehung wie für die wissenschaftliche Bildung geben. Die sittliche Erziehung erstreckt sich stark auch auf das äußere Verhalten und auch auf die schöne Form, auf den Anstand, denn es wird als Ziel bezeichnet, „daß der Mensch in allem, was er spricht und tut, einen gewissen Takt und ein Gefühl für Wohlanständigkeit und Schicklichkeit an den Tag lege“, damit er „Wohlgefallen erregt und zur Bewunderung nötigt“ (Kopp S. 364). Allerdings wird dann die wichtige Unterscheidung zwischen Zucht (*disciplina*) als der von außen herangebrachten, nachgeahmten Sitte und Tugend (*virtus*) als der Gewöhnung an das Gebot der eigenen Vernunft gemacht. Für die Erziehungsmethode hebt Sadolet wie auch andere Humanisten den Wert des guten Beispiels, besonders des Vaters, hervor. Was durch Beispiel, auf dem Weg der Anschauung, auf das Kind bildend einwirkt, hat, wie schon Quintilian betonte, „größeren Einfluß als Vorschriften. Taten tragen mehr zur guten Erziehung bei als Worte. In Selbstbeherrschung, Einfachheit, Mäßigung und Sparsamkeit soll der Vater ein Vorbild geben. Weder zu kameradschaftlich noch zu streng soll er dem Sohn gegenüberstehen, das richtige Maß muß auch in der Liebe herrschen. In bezug auf die Strafen verwirft Sadolet mit anderen Humanisten die körperliche Züchtigung durch Schläge, die nur bei Knechten angebracht sei, bei geringen Vergehen genügt eine milde Zurechtweisung, bei schweren Vergehen soll strenge Rüge und ernste Vorstellung erfolgen. Zur Religiosität, zur Ehrfurcht gegen Gott sollen die Kinder in erster Linie erzogen werden, in zweiter Linie zur Ehrfurcht gegen die Eltern. Eine gut erzogene Jugend wird zur Zierde des Staates.

Die wissenschaftliche Bildung hat die Aufgabe, den Geist als wichtigsten Bestandteil unseres Ichs zu veredeln und zur höchsten Vollkommenheit emporzuführen, „daß die Gottähnlichkeit in ihm zum Ausdruck gelangt“. Sobald das Kind genügend sprechen kann und geistige Anlagen zeigt, soll die Wißbegierde in ihm geweckt werden, besonders dadurch, daß es an älteren Kindern ein Beispiel zur Nacheiferung empfängt, dadurch aus eigenem Antrieb zum Lernen gelangt und Lust und Liebe dazu gewinnt. Lesen und Schreiben machen den Elementarunterricht aus, und zwar verlangt Sadolet dabei gleich Einführung in die lateinische und in die griechische Sprache, denn wer es in der Wissenschaft zu etwas Tüchtigem bringen wolle, müsse sich in beiden Sprachen auskennen. Auch mit den Grundsätzen der christlichen Religion sollen die Knaben früh bekannt gemacht werden.

Dem Unterricht in Lesen und Schreiben schließt sich der Unterricht in Grammatik (d. h. Sprache und Literatur) an, der Wissenschaft, die Sadolet wie Guarino als Fundament, als sichere Unterlage für alle anderen bezeichnet. Nicht in wissenschaftliche Streitigkeiten

brauche man da die Jugend einzuführen, wie das humanistische Philologen taten, sondern man solle das praktisch Wertvolle hervorheben (z. B. Unterscheidung der Wortarten usw.). Zur Grammatik gehören auch Metrik und Rechtschreiblehre, die weniger durch Regeln als durch Übung und Lektüre einzuprägen sind. Der letzte Zweck der Grammatik ist „die korrekte Form des Ausdrucks, so daß sich nichts Widersprechendes darin findet“ (Kopp S. 410). Auf die Grammatik folgt die Rhetorik, die vor allem an Cicero studiert werden soll. Durch eine mannigfaltige Lektüre auch anderer Redner, so der Griechen Demosthenes, Äschines, Lysias, Isokrates, soll der Schüler zu Vergleichen und zu selbständigem Urteil angeleitet werden. Die Beschäftigung mit den Historikern dient der staatsbürgerlichen Erziehung, man soll aus den Taten der Feldherren und Staatsmänner der Vergangenheit lernen, „was man selbst im Leben zu tun und zu lassen hat“ (Kopp S. 413). Von den Dichtern, an denen man sich sprachlich und für das Leben bilden kann, werden an erster Stelle Homer und Vergil empfohlen, dann — da das Lustspiel „Lehrmeisterin des Privatlebens und der bürgerlichen Sitten“ ist — Terenz und Plautus.

Auch auf andere Wissenschaften und Künste soll sich der Unterricht beziehen, der Zögling soll keine der sog. freien Künste unberücksichtigt lassen, was nach Sadolet keine besonderen Schwierigkeiten macht, da alle in innerem Zusammenhang stehen. Gymnastik wird empfohlen, ja im Gegensatz zu anderen Humanisten auch die Tanzkunst, und auch der Musik, die frühere Pädagogen bedenklich fanden, wird bezeichnenderweise jetzt ein hoher pädagogischer Wert zuerkannt, wenigstens der ernsten und vornehmen Musik. Und eine neue wissenschaftliche Haltung bekundet sich darin, daß auch Arithmetik und Geometrie als grundlegende Wissenschaften angesehen und wegen ihrer Exaktheit gerühmt werden. Die Arithmetik erscheint nicht als praktische Rechenkunst, sondern sie hat darum Bedeutung, weil sie zur Betrachtung ewiger und unveränderlicher Wahrheiten führt, und die Geometrie darum, weil sie Gesetze und Regelmäßigkeiten in Natur und Kunsterkennen lehrt. Die mathematischen Disziplinen leiten nach Sadolet zur Philosophie über. Auch von der Astronomie als Lehre von den Bewegungen der Himmelskörper soll der Jüngling wenigstens die elementaren Grundlagen sich aneignen.

Die Vollendung der Bildung aber liegt in der Philosophie: die Wissenschaften sind „gleichsam Glieder der Philosophie und bilden mit ihr einen großen Organismus“ (Kopp S. 426), sie sind alle „gewissermaßen von ein und demselben Geiste getragen“ (Kopp S. 431). Infolge dieses systematischen Zusammenhangs bereitet nach Sadolets Ansicht auch der große Umfang und das Vielerlei der geforderten Kenntnisse für denjenigen, der eine glückliche Naturanlage und entsprechenden Fleiß besitzt, keine Schwierigkeiten. Zum Studium der Philosophie gehören Ethik und Logik. In Platon und Aristoteles soll sich der Studierende vor allem versenken, um das Wesen der Philosophie als der Lehr-

meisterin im Denken und Handeln begreifen zu lernen, während vor den lateinischen Erklärern, die durch ihre Pfuscherei Verwüstung und Verwirrung angerichtet und das Licht der Philosophie in Finsternis verkehrt hätten, gewarnt wird. Wer eine philosophische Bildung genossen hat, wird nach Sadolet den Aufgaben jedes Berufs, der Rechtskunde, dem Staats- oder Waffendienst hinsichtlich der Leichtigkeit der Auffassung wie hinsichtlich des Geschicks und der Ausdauer in der Ausführung besser gewachsen sein. Wer aber die Philosophie zu seinem Lebensberuf macht, ist geradezu „als ein Gott ähnliches Wesen“ zu betrachten.

Neue systematisch-wissenschaftliche und philosophische Tendenzen machen sich hier geltend, die erst in der Folgezeit zum Durchbruch gelangen. Mathematische Wissenschaften und Philosophie — nicht als bloße Morallehre, sondern als Prinzipienwissenschaft überhaupt — erfahren eine stärkere Würdigung als im früheren Humanismus. Eine enzyklopädische Erweiterung des Bildungsideals über den Bereich der sprachlich-literarischen Bildung wird damit vorbereitet. Die neue Wissenschaftsbetrachtung des 16. Jahrhunderts, an dessen Beginn Leonardo da Vinci, an dessen Ende Galileo Galilei steht, kann man hier bei allen literarisch-humanistischen und religiös-christlichen Absichten schon angedeutet finden.

Die weltliche, christentumfeindliche Richtung der Renaissance, die zur Lebensanschauung eines Naturalismus und Immoralismus gelangt, hat wohl ihren stärksten Ausdruck in dem Werk des Florentiners Nicolo Machiavelli (1467—1527) „Vom Fürsten“ (*Il Principe*) erhalten. Es wird da nicht nur im Gegensatz zu antiker und mittelalterlicher Auffassung die Politik bewußt losgelöst von der Ethik, es wird vielmehr auch ein moderner Menschentypus gekennzeichnet, und eine neue Lebensauffassung tut sich kund. Die Natur wird in ihrer Wirklichkeit, so wie sie ist mit Trieben, Begierden, Leidenschaften, bejaht, der Mensch als Individuum ist lebendiges Produkt der Natur. Der Machtmensch, in dem höchste naturhafte Energie steckt, setzt sich durch im Leben. Als ein Mechanismus von Kräften wird nicht nur die Natur, sondern auch das ganze kulturelle Leben aufgefaßt. Die menschliche Natur gilt als gleichförmig, als kausalgesetzlich begreifbar. „Die handelnden Personen auf der großen Bühne der Welt, die Menschen, haben stets dieselben Leidenschaften, und so muß dieselbe Ursache stets dieselbe Wirkung hervorbringen.“ Kenntnis dessen, was wirklich da ist und was gewesen ist, ist darum nötig, damit man danach berechnen kann, was sein wird. Humanistische Pädagogen hatten wohl den Wert der „Naturanlagen“ hervorgehoben, keiner aber hatte es gewagt, den Naturalismus so zu Ende zu denken und durch eine einseitig kausale Betrachtungsweise die Möglichkeit pädagogischer Einwirkung überhaupt in Frage zu stellen. Machiavelli hat wohl auch nicht an die pädagogischen Konsequenzen gedacht, ihm kam es auf die politischen

Probleme an. Wenn er den Fürsten als Machtmenschen zeichnet, der die Gebote der Moral mißachten darf, der die „Rolle eines Menschen und jene einer Bestie zu spielen verstehen“ muß, der Löwe und Fuchs zugleich sein soll, so will er damit gewiß kein pädagogisches Ideal aufstellen. Aber eine Richtung der Lebens- und Weltanschauung tritt da zu Tage, die weit über den Bezirk der Politik hinausreicht und die sich in mehr oder weniger veränderter Form auch in den folgenden Jahrhunderten verfolgen läßt.

Die Renaissance hat die ersehnte Harmonie des Lebens nicht erreicht. Wenn man beim Beginn der großen geistigen Bewegung aus einem neuen Lebensgefühl heraus nach Idealen die Wirklichkeit zu gestalten hoffte, wenn man die „Poesie“ und die Kunst überhaupt zu einem ausschlaggebenden Kulturfaktor erheben wollte, so offenbarte gerade das Ende den Gegensatz zwischen der brutalen Tatsächlichkeit des Naturdaseins und der Welt des ästhetischen Scheins. Und wenn man Christentum und klassisches Altertum zu versöhnen gesucht hatte, so standen sich schließlich doch eine ästhetisch gefärbte, irreligiöse Diesseitsauffassung, ja ein rücksichtsloser Naturalismus und die unbefriedigten Forderungen der religiös-kirchlichen Gesinnung gegenüber. Die Mannigfaltigkeit und Gegensätzlichkeit der Tendenzen des kulturellen Lebens wurden stärker als je zuvor, der Kampf der Kräfte gerade wurde entfacht, die Dissonanzen traten hervor — und damit führte die Renaissance zum Barock.

Kapitel 2

Der Humanismus in Deutschland

Literatur: Über den Einfluß des italienischen Humanismus vgl. *G. Voigt*, II. Bd. Allgemeine Charakteristik der Zeit bei *L. Geiger*, „Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland“. — *K. A. Erhard*, „Geschichte des Wiederauflebens wissenschaftlicher Bildung, vornehmlich in Teutschland“. 3 Bände. Magdeburg 1827—1832. *K. P. Hasse*, „Die deutsche Renaissance“. I. Teil. Meerane i. Sa. 1920. *Joh. Janssen*, „Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters“. Bd. I und II. — Über Erziehung und Unterricht: *K. Hartfelder* in „Schmids Geschichte der Erziehung“. *Paulsen*, „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. *Raumer*, „Gesch. der Pädagogik“. *H. Jul. Kaemmel*, „Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit“, hrsgg. von Otto Kaemmel. Leipzig 1882.

§ 4

Der ältere deutsche Humanismus

Literatur: *G. H. M. Delprat*, „Die Bruderschaft des gemeinsamen Lebens“. Deutsch von H. Mohnike. Leipzig 1840. *Ernst Leitsmann*, „Überblick über die Geschichte und Darstellung der pädagogischen Wirksamkeit der Brüder

des gemeinsamen Lebens“. Diss. Leipzig 1886. *H. Hermelink*, „Die religiösen Reformbestrebungen des deutschen Humanismus“. Tübingen 1907. *M. Schoengen*, „Die Schule zu Zwolle“. Freiburg (Schweiz) 1898. *Max Herrmann*, „Albrecht von Eyb und die Frühzeit des deutschen Humanismus“. Berlin 1893. *W. Wattenbach*, „Peter Luder, der erste humanistische Lehrer in Heidelberg“, in der Zeitschrift f. d. Gesch. des Oberrheins. Bd. 22. 1869. S. 33 ff. Nachträge dazu: Bd. 23, S. 21 ff. Bd. 27, S. 95 ff. Bd. 33, S. 439. *W. Wattenbach*, „Samuel Karoch von Lichtenberg, ein Heidelberger Humanist“, in der Zeitschrift f. Gesch. d. Oberrheins. Bd. 28. 1876. S. 38 ff. *Fr. v. Bezold*, „Rudolf Agricola, ein deutscher Vertreter der italienischen Renaissance“. Festrede. München 1884. *K. Hartfelder*, „Unedierte Briefe von R. Agricola“ (Festschr. d. bad. Gymnasien). Karlsruhe 1886.

F. W. Kampschulte, „Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnisse zu dem Humanismus und der Reformation“. 2 Bde. Trier 1858—1860. *G. Bauch*, „Die Universität Erfurt im Zeitalter des Frühhumanismus“. Breslau 1904. *G. Bauch*, „Geschichte des Leipziger Frühhumanismus“ (Beiheft 22 zum Centralblatt f. Bibliothekswesen). Leipzig 1899. *G. Bauch*, „Die Anfänge der Universität Frankfurt a. O.“. Berlin 1900. *G. Bauch*, „Die Anfänge des Humanismus in Ingolstadt“. München und Leipzig 1901 (Hist. Bibliothek Bd. 13). *Adalbert Horawitz*, „Der Humanismus in Wien“ (Histor. Taschenbuch, VI. Folge, 2. Jhg. 1883. S. 137 ff.). *G. Bauch*, „Die Reception des Humanismus in Wien“. Bresl. 1903. *Max Herrmann*, „Die Reception des Humanismus in Nürnberg“. Berlin 1898.

C. Ullmann, „Joh. Wessel, ein Vorgänger Luthers“. Hamburg, 1834. *D. Reichling*, „Beiträge zur Charakteristik des Alexander Hegius“. Picks Monatsschr. f. d. Gesch. Westdeutschlands. Jhg. III. 1877. S. 286 ff. *C. Krafft* und *W. Crecelius*, „Beiträge zur Geschichte des Humanismus am Niederrhein und in Westfalen“. 2 Hefte. Elberfeld 1870 und 1875 (über A. Hegius u. a.). *Josef Wiese*, „Der Pädagoge Alexander Hegius und seine Schüler“. Diss. Erlangen 1892. *A. Parmet*, „Rudolf von Langen“. Münster 1869. *D. Reichling*, „Joh. Murellius, sein Leben und seine Werke“. Freiburg 1880. *D. Reichling*, „Die Reform der Domschule zu Münster im Jahre 1500“. Berlin 1900. — *J. Knepper*, „Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß von den Anfängen bis gegen das Jahr 1530“. Straßburg 1905. *Wilh. Strüver*, „Die Schule zu Schlettstadt von 1450—1560“. Diss. Leipzig 1880. *J. Knepper*, „Jakob Wimpfeling (1450—1528), sein Leben und seine Werke“ (darin auch die frühere Literatur über Wimpfeling angegeben). Freiburg i. B. 1902.

Neue Ausgaben und Übersetzungen: Briefe von R. Agricola, übers. bei G. Ihm, „Der Humanist R. Agricola“ (Samml. d. bed. päd. Schr. 15). Paderborn 1893. — „Ausgewählte Werke des Münsterischen Humanisten Joh. Murellius“, hrsgg. von A. Böhmer. 5 Hefte. Münster 1892—95. „Murellius' pädag. Schriften“, übers. von Jos. Freundgen (Samml. d. bed. päd. Schr. 18). Paderborn 1894. — *E. Martin*, „J. Wimpelings Germania“. Straßburg 1884. „J. Wimpelings pädagogische Schriften“, übers. von J. Freundgen (Samml. d. bed. päd. Schr. 13). Paderborn 1892.

Der deutsche Humanismus weist seine besonderen Wesenszüge gegenüber dem italienischen auf. Es findet nicht etwa einfach eine Übernahme und Nachahmung der Gedanken der Humanisten Italiens mit ihrem national-römischen Einschlag statt, sondern die humanistische Bewegung hat in Deutschland eigene Bedingungen

und Wurzeln, und wenn gewiß auch ein Einfluß von Italien her sich geltend macht, so wird das Übernommene dann doch in eigenartiger Weise umgebildet und weitergebildet, so daß es einen anderen Charakter erhält. In Deutschland konnte der Humanismus nicht so eine nationale Angelegenheit sein wie in Italien, wo der Italiener in den alten Römern seinen Ahnen erblickte, wo die lateinische Sprache als die vornehme nationale Sprache, die italienische nur als Dialekt galt, wo man Denkmäler römischer Kultur vor Augen hatte und von einem Wiederaufbau verlorener Herrlichkeit träumen konnte. In Deutschland neigte man nicht so zu einem Kultus der äußeren Form, wie er dem romanischen Wesen nahelag, nicht so zu einer prunkvollen Rhetorik, die den Inhalt nur als Mittel zur Schaustellung benutzte, nicht so zu diesseitsfroher Sinnlichkeit, die über die Schranken des Religiösen und Moralischen sich hinwegsetzte. In Deutschland waren auch die politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse andere: da gab es keine Condottieri, die, um den Glanz des eigenen Namens zu erhöhen, Künstler und Wissenschaftler an ihre Höfe zogen, da gab es keine solche tonangebenden Kulturzentren wie Florenz und Rom, da ließ die ganze Organisation des Lebens in den Städten keine so ungehemmte Entfaltung der neuen geistigen Bewegung und des neuen Persönlichkeitslebens zu wie in Italien.

Deutschland hatte an dem Aufbau der Gedankenwelt des Mittelalters einen wesentlichen Anteil gehabt. Berühmte Scholastiker hatten zeitweise in Deutschland gelehrt. Ein Deutscher war der vielseitige, gelehrte Albert der Große (Albertus Magnus, gest. 1280), der einen starken Einfluß auf die Fortentwicklung der Scholastik ausübte. Und im 14. Jahrhundert gelangte in Deutschland die Mystik zu bedeutungsvoller Blüte: Meister Eckhart (um 1260—1327), Johannes Tauler (1300—1361) und Heinrich Seuse (Suso, 1300—1365) wirkten durch ihre Persönlichkeit und ihre Lehre. Aufstrebendes wissenschaftliches Interesse bekundete sich in der Gründung von Universitäten, die von der Kirche gefördert wurden: als erste deutsche Universität wurde 1348 die Universität Prag begründet, es folgten dann Wien 1365, Heidelberg 1385, Köln 1388, Erfurt 1392, Leipzig 1409 und Rostock 1419. So wurde gerade im 14. Jahrhundert ein festes wissenschaftliches Lehrgut auf der Grundlage mittelalterlicher Weltanschauung in Deutschland zu schaffen gesucht. Der wissenschaftliche Geist der Scholastik und die Gemütsiefe der Mystik haben ihre Einwirkung auf deutsches Wesen ausgeübt. Streben nach neuer Erkenntnis und Streben nach Vertiefung des religiösen Gefühls bekunden sich am Ausgang des Mittelalters in Deutschland.

Die ganze geistig-kulturelle Situation war bei dem Aufkommen des Humanismus in Deutschland also eine andere als in Italien. Der Humanismus fand auf deutschem Boden schon bestimmte geistige Bewegungen vor. Auch in pädagogischer Hinsicht hatten diese Be-

wegungen bereits gewirkt. Von den Niederlanden war gegen Ende des 14. Jahrhunderts eine bedeutsame Reformbewegung ausgegangen, die um eine ernstere Auffassung des religiösen Lebens sich bemühte und damit mehr und mehr auch auf das Bildungswesen einen gewissen Einfluß gewann. Geert Groote (Gerhardus Magnus, 1340—1384), der in Köln und Aachen gelehrt, dann drei Jahre sich in ein Kloster zurückgezogen hatte, um nachher unter dem Einfluß des Mystikers Ruysbroek sich als Volksprediger zu betätigen, stiftete mit seinem Freund Florentius Radewynzoon in Deventer die Genossenschaft der „Brüder vom gemeinsamen Leben“ (auch Hieronymianer und Fraterherren genannt)¹⁾. Die Genossenschaft war kein Mönchsorden, sondern eine freie Vereinigung von Geistlichen und Laien zum Zweck eines gemeinsamen sittlich-reinen und religiösgläubigen Lebens. Askese und Andacht übten die Brüder, aber sie vernachlässigten auch die Werkstätigkeit nicht, schrieben Bücher ab oder beschäftigten sich mit Handarbeit. Betteln nach Art der Bettelmönche war ihnen verboten. Fraterherrenhäuser wurden im Lauf des 15. Jahrhunderts in vielen Orten der Niederlande und Norddeutschlands errichtet. Die Fraterherren waren zwar nicht eigentlich Lehrer und noch weniger Humanisten, das Ziel ihres Wirkens bestand ja in der religiösen Hingebung. Aber bei dem geistigen Einfluß, den sie ausübten, ergab es sich, daß sie dem Bildungs- und Schulwesen nicht fremd gegenüberstanden, sondern daß sie auch die Erziehung der Jugend im Auge behielten und daß direkte oder indirekte Verbindungen zwischen Fraterherrenhäusern und Schulen sich herausbildeten. Berühmte Schulen in Deventer, in Zwolle, in Lüttich zeugten von dem Geist der Brüder des gemeinsamen Lebens. Nicht auf Anhäufung eines scholastischen Wissens kam es den Fraterherren an, sondern in erster Linie auf religiöse Erziehung. Ein Mitglied der Bruderschaft, der bekannte Thomas von Kempen (1380—1472), dessen Erbauungsbuch über die Nachfolge Christi eine ungeheure Verbreitung gefunden hat, warnt ausdrücklich vor dem übergroßen Wissenstrieb und vor dem Wissen, das nicht zum Heil der Seele dient. Das Wissen, das religiös-praktischen Wert hat, suchen die frommen Brüder, sie vertiefen sich in die Bibel, und sie wollen wie Gerhard von Zutphen auch den Laien Bibelkenntnis, und zwar in der Muttersprache, vermitteln. So sehr die religiöse Tendenz hier vorherrscht, so konnten doch die Fraterherren mit ihrer Ablehnung eines scholastischen Vielwissens dem Humanismus in gewissem Sinn den Weg bereiten. Es ist bedeutungsvoll, daß in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts Pädagogen, die den Fraterherren nahestanden, auch dem Humanismus nicht unfreundlich gegenüberstanden, wenn sie auch den christlichen Zug beibehielten.

¹⁾ Vgl. L. Schulze in der Realenzykl. f. protest. Theol. u. Kirche. 3. Aufl., Bd. 3, S. 472 ff. und Bd. 23, S. 260 ff.

Aus der Schule von Deventer ging auch der bedeutendste Philosoph und Theologe des 15. Jahrhunderts hervor, Nicolaus Cusanus (Chrypffs aus Kues, 1401—1464)¹⁾, aber in diesem universalen Geist begegnen sich verschiedene Strömungen. Der Humanismus Italiens war ihm nicht fremd, hatte er doch mehrere Jahre in Padua studiert und kam er in kirchlichen Missionen mehrfach nach Italien. Als Führer der deutschen Geistlichkeit nahm er an den großen Konzilien zu Basel wie zu Ferrara und Florenz teil, bei denen auch Humanisten eine Rolle spielten. Aber dieser Mann, der im kirchlichen und politischen Leben seiner Zeit ein eigenes maßgebendes Wort mitsprach, ging auch in wissenschaftlicher und philosophischer Hinsicht seine eigenen Wege. Er setzt sich nicht in Gegensatz zu mittelalterlicher Weltanschauung, von der Scholastik hat er manches gelernt, zu der Mystik hat er starke innere Beziehungen. Doch der vielseitige Denker befaßt sich auch mit Mathematik und Naturwissenschaften, er stellt bedeutsame erkenntnistheoretische Überlegungen an, er erörtert tief sinnig metaphysische Fragen über die Unendlichkeit und Übergegensätzlichkeit, über das Verhältnis Gottes zur Welt — und gibt damit weitreichende Perspektiven für die Neuzeit. Er ist Repräsentant einer eigenartigen deutschen Renaissance, die stärker noch mit dem Mittelalter verwachsen ist als die italienische Renaissance und die doch wesentlich neue Werte in sich birgt. Nicolaus Cusa hat seinerseits den italienischen Renaissancephilosophen Giordano Bruno beeinflusst, und er ist zweifellos der originellere und tiefsinnigere, ja in mancher Hinsicht auch der modernere Denker gegenüber dem Italiener.

Es ist begreiflich, daß bei der ganzen Entwicklung des geistig-kulturellen Lebens in Deutschland der Humanismus hier nicht einfach in derselben Weise sich ausbreiten konnte wie in Italien, ja daß er in manchem einen anderen Charakter annehmen mußte. Der deutsche Humanismus ist nicht in einen einseitigen Ästhetizismus verfallen, die religiöse und theologische Tendenz blieb stärker als in Italien, vor allem aber wurde der Humanismus in Deutschland alsbald eine gelehrte-wissenschaftliche Richtung, die auf Universitäten und Schulen sich durchzusetzen suchte. Der theatralische Prunk des italienischen Humanismus konnte auf die Dauer in Deutschland nicht wirken: wo man das Italienische äußerlich nachahmte, da führte das zu derber Sinnlichkeit und Liederlichkeit; wo man aber ernstlich das Wesen des Humanismus zu erfassen suchte, da ging man den Weg beharrlicher wissenschaftlicher Beschäftigung, und da begnügte man sich nicht mit der schönen Form, sondern strebte auch

¹⁾ 1451 kam Nicolaus von Cusa als päpstlicher Legat auf einer Reise durch die Niederlande noch einmal nach Deventer. Nach seinem Tod wurde auf Grund eines Vermächtnisses von ihm ein Kollegium für 20 arme Studenten in Deventer errichtet.

nach neuer sachlicher Kenntniss. In Deutschland wird der Humanismus nicht eine Angelegenheit der vornehmen Gesellschaft, sondern er wird Sache der Gelehrten, der Universitäten und Schulen.

Beziehungen zu dem italienischen Humanismus sind von Deutschland aus schon im 14. Jahrhundert angeknüpft worden, aber charakteristischerweise hat das damals noch keine Wirkung auf weitere Kreise zur Folge gehabt. Kaiser Karl IV. (1347—1378) wechselte mit Petrarca Briefe, der Dichter kam als Gesandter an den Hof Karls IV. nach Prag und fand in dem Kanzler Johann von Neumarkt einen begeisterten Verehrer. Hier in Böhmen bildete sich denn auch ein literarisch-künstlerischer Kreis, in dem Renaissanceideen lebendig waren. Unter Kaiser Sigismund (1410—1437) fanden weitere Berührungen mit dem italienischen Humanismus statt. Auf dem Konstanzer Konzil begegneten sich Deutsche und Italiener. Und wenn auch Ästheten wie Poggio die Deutschen gelegentlich als Bestien verspotteten, so fand doch wohl ein gewisser gegenseitiger Austausch statt. Der Pädagoge Petrus Paulus Vergerius ging sogar in den Dienst Kaiser Sigismunds. Im Jahr 1431 kam dann Aeneas Sylvius Piccolomini, den man den Apostel des Humanismus in Deutschland genannt hat, zum Basler Konzil, 1442 wurde er in Frankfurt von Kaiser Friedrich III. (1440—1493) zum Dichter gekrönt und wirkte dann lange Zeit hindurch am kaiserlichen Hofe in Wien, bis er 1455 nach Italien zurückkehrte. Aber die humanistischen Ideen von Aeneas Sylvius wurden keineswegs widerspruchslos aufgenommen und fielen nur teilweise auf günstigen Boden. Ein Gegner von Aeneas Sylvius war Gregor von Heimburg (1410—1472), der zwar nicht den Humanismus überhaupt bekämpfte — er war selbst in antiker Literatur wohlbelesen —, aber die Betonung des Äußeren und das Streben nach bloßer Nachahmung des Antiken. Ausdruck eignen Wesens fordert er und will damit wohl die Tendenz eines deutschen Humanismus gegenüber dem italienischen betonen. Es ist, so sagt er, „das Zeichen eines erhabnern Geistes, wenn wir uns nicht den Stil dieses oder jenes Autors aneignen, sondern als Resultat der Beschäftigung mit ihnen gleichsam unsern eigentümlichen Geist für uns haben“¹⁾.

Geistigen Austausch zwischen Italien und Deutschland gab es also schon. Im 15. Jahrhundert gingen auch Deutsche in größerer Anzahl zu Studienzwecken nach italienischen Universitäten. Andererseits kamen auch italienische Humanisten als Lehrmeister zu deutschen Adligen oder in deutsche Städte, aber das waren unbedeutende Köpfe, die in ihrer Heimat wohl keinen Platz gefunden hatten. Erst in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts, als deutsche Humanisten auftraten, begann die humanistische Bewegung in Deutschland sich auszubreiten. Und der Ausbreitung der Bewegung war es dann

¹⁾ Vgl. G. Voigt, „Die Wiederbelebung d. kl. Altertums“, II, S. 288.

förderlich, daß sie sich bald der rasch aufblühenden Buchdruckerkunst bedienen konnte.

Gleich die ersten Vertreter des deutschen Humanismus sind als Typen charakteristisch. Da ist der Domherr Albrecht von Eyb (1420—1475), der bei seinem Studium in Italien den Humanismus schätzen gelernt hatte, der dann in der Heimat sich weiter in das Studium antiker Schriftsteller vertiefte, der unter anderem ein Handbuch der humanistischen Rhetorik „Perle der Humanisten“ (*Margarita poetica*), weiter ein „Ehebüchlein“ und einen noch stark im Sinne mittelalterlicher Ethik gehaltenen „Spiegel der Sitten“ verfaßte und Komödien des Plautus übersetzte. Er ist ein kenntnisreicher, verständiger Mann, der Wesen und Bildungsbedürfnisse des Deutschen kennt und berücksichtigt. Seine guten Übersetzungen zeigen, wie er das Fremde deutscher Sprache anzupassen versteht. Für den deutschen Humanismus ist ja im Unterschied zum italienischen auch die Übersetzertätigkeit kennzeichnend. Werke der römischen Literatur (besonders Terenz), der griechischen (z. B. Homer), aber auch der neuen italienischen Literatur wurden im 15. und 16. Jahrhundert durch deutsche Übersetzungen bekannt gemacht.

Ein ganz anderer Typ als Albrecht von Eyb ist der erste bekannte humanistische Universitätslehrer, der erste „Poet“, der das äußere Gebaren des italienischen Humanismus nachahmen zu müssen glaubte, der aber mit seiner unsteten und wüsten Lebensweise wenig dem ästhetisch verfeinerten Lebensideal italienischer Humanisten entsprach. Peter Luder aus Kislau war der Mann, der, von seiner Studienwanderschaft in Italien zurückgekehrt, sich berufen fühlte, deutschen „Barbaren“ ein klassisches Latein beizubringen¹⁾. Kurfürst Friedrich von der Pfalz nahm ihn 1456 in Heidelberg auf und beauftragte ihn mit Vorlesungen an der Universität. In seiner Antrittsrede²⁾ am 15. Juli 1456 entwickelte er gleichsam ein humanistisches Bildungsprogramm, das aber im wesentlichen nur in einer phrasenhaften Anpreisung der verschiedenen Disziplinen besteht. Als Wissenschaften werden aufgezählt: Grammatik, Dialektik (Logik), Rhetorik, Physik, Astronomie und Medizin, weiter die Ethik und die Theologie. Das Fundament aller Bildung stellen die nützlichen und angenehmen studia humanitatis dar, die das Studium der Geschichtsschreiber, der Redner und der Dichter umfassen. Besonders hält es Luder noch für nötig, die Poeten gegen ihre „Verfolger“ zu verteidigen, die ihnen vorwerfen, sie behandelten nur Liebe und Schandtaten. Luder entgegnet darauf, wie das schon italienische Humanisten, z. B. Aeneas Sylvius, taten, auch die Bibel enthalte sittlich anstößige Stellen und man müsse eben aus den Dornen die Rosen, aus dem

¹⁾ Vgl. über P. Luder W. Wattenbach in der Ztschr. f. Gesch. d. Oberrheins, Bd. 22 (1869), S. 33 ff.; Bd. 23, S. 21 ff.; Bd. 27, S. 95 ff.; Bd. 33, S. 439.

²⁾ Bei Wattenbach, Ztschr. f. Gesch. d. Oberrheins, Bd. 22, S. 102 ff.

Schmutz das Gold herausuchen. Bis 1460 war Luder in Heidelberg, dann ging er nach Erfurt, von da nach Leipzig, und später lehrte er in Basel Poesie und Rhetorik — mit hochtönenden Worten führte er sich überall ein, hielt aber wenig, was er versprach, seine Unkenntnis und sein schlechter Lebenswandel ließen ihn zu keinem Erfolg gelangen. Er ist der Vertreter eines literarischen Vagantentums.

Eine noch weniger erfreuliche Erscheinung ist Samuel Karoch von Lichtenberg, der geschmacklose gereimte lateinische Gedichte verfertigte und an verschiedenen Universitäten Deutschlands schwülstige Vorträge hielt¹⁾.

Erst als selbständige, geistig und sittlich hervorragende Persönlichkeiten dem Humanismus sich zuwandten und ihn mit deutschem Wesen durchtränkten, konnte die Bewegung in Deutschland wirklich Boden gewinnen. Ein christlich-deutscher Humanismus bildete sich heraus. Rudolf Agricola, eigentlich Huismann aus Baflo bei Groningen (1443—1485), war der Vorkämpfer dieser Richtung. Agricola hatte in Erfurt, Löwen und Köln Philosophie und Theologie studiert, war also mit der Scholastik bekannt, hatte dann bei seinem weiteren Studium in Pavia und Ferrara die Einwirkung des Humanismus erfahren, mit Cicero und Quintilian sich beschäftigt, ja auch Griechisch gelernt (in Ferrara hörte er den griechischen Philosophen Theodor Gaza).

In Ferrara hielt er in Gegenwart des Herzogs zur Eröffnung eines Wintersemesters eine Rede über Würde der Philosophie. Als Geschenk der Gottheit wird die Philosophie gepriesen, als höchstes Gut, vor allem wird im Sinne der Renaissancelebensanschauung ihre Bedeutung für ein tugendhaftes und glückseliges, über Leidenschaften und Sorgen erhabenes Leben hervorgehoben. Es wird dann eine Einteilung der philosophischen Disziplinen gegeben, und die verschiedenen Wissenschaften werden lobend erwähnt, so die Grammatik, die Dialektik, die Rhetorik (wobei der bloß formal-ästhetischen Auffassung der Redekunst im Anschluß an Quintilian eine ethische gegenübergestellt wird), dann Naturwissenschaft (wozu auch die Medizin gehört), Mathematik (mit Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik) und Theologie, deren Majestät Agricola, wie er sagt, nur durch staunendes Schweigen huldigen will, und schließlich die Ethik. Die Philosophie erscheint als unentbehrlich für alle Bildung.

In Ferrara begann Agricola auch sein Werk „De inventione dialectica“ (3 Bücher), das er nach seiner Rückkehr nach Deutschland (1479) vollendete: Logik und Dialektik werden da in den Dienst der Rhetorik gestellt. 1482 wurde ihm angeboten, die Leitung einer Schule in Antwerpen zu übernehmen, aber er lehnte ab, da ihn der Bischof Johann von Dalberg einlud, nach Heidelberg zu kommen

¹⁾ Vgl. über ihn W. Wattenbach, Ztschr. f. Gesch. d. Oberrheins, Bd. 28 (1876), S. 38 ff.

und da er sich die freie wissenschaftliche Tätigkeit nicht durch den Schuldienst rauben lassen wollte.

Er schreibt an seinen Freund Barbirianus: „Eine Schule ist eine bittere und mühselige Einrichtung! Schon wenn man sie anblickt und sie betriff, erscheint sie traurig und hart. Sie hat mit ihren Schlägen, ihren Tränen und ihrem Jammer das Aussehen eines Gefängnisses“ . . . „Ich soll eine Schule übernehmen? Woher soll ich dann die Zeit für meine Studien und für selbständige wissenschaftliche Produktion nehmen?“ Agricola fühlt sich also hauptsächlich als Gelehrter, wohl weiß er auf Studierende zu wirken, in Disputationen sich hervorzutun, Übersetzungen und Erklärungen von Schriftstellern zu liefern, aber die Lehrtätigkeit in einer Schule ist nicht seine Sache. Dabei würdigt er aber durchaus die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts. Er hebt hervor, wie wichtig es sei, einen tüchtigen Pädagogen zu haben: man solle keinen Theologen und keinen sog. Artisten wählen, sondern einen Mann, der „lehren, reden und handeln“ könne. Mit besonderer Sorgfalt müsse man in einer so wichtigen Sache wie der Erziehung der Jugend zu Werke gehen, wo „ein Fehlgriff bittere Reue verursachen kann, ohne daß sich die Aussicht eröffnet, das Versehen wieder gutzumachen“ (Übers. nach Ihm S. 72).

In einem andern Brief an Jakob Barbirianus vom 7. Juni 1484 gibt Agricola Ratschläge für die Gestaltung des Studiums¹⁾. Nach Art der humanistischen Pädagogen empfiehlt er Berücksichtigung der Anlagen bei der Berufswahl. Man solle das Fach wählen, in dem man am besten Erfolge erzielen könne. Den Berufen, die Ehre, Reichtum und Ruhm versprechen, steht der bescheidenere Beruf des Philosophen gegenüber, der das Edle um seiner selbst willen erstrebt. Die Philosophie besteht nach Agricola einmal in dem richtigen Erfassen der Dinge und dann in der Fähigkeit, das Erfasste passend auszudrücken. In dieser Bestimmung der Philosophie steckt im Grunde schon ein humanistisches Bildungsziel, an dem zwei Seiten, die intellektualistische und die rhetorische, hervortreten. Das richtige Erfassen bezieht sich nun entweder auf menschliche Handlungen und Sitten, ist dann Theorie der richtigen und wohlgeordneten Lebensführung, d. h. Moralphilosophie, oder es bezieht sich auf das Wesen und die Natur der Dinge und bearbeitet bestimmte Ausschnitte des Seins. Moralphilosophische Belehrung ist nicht nur bei den eigentlichen Philosophen, sondern auch bei Historikern, Dichtern und Rednern zu finden. Durch deren Lektüre müsse man, so meint Agricola, zur Bibel vordringen, die allein den sicheren und richtigen Weg untrüglich zeigt, während die heidnischen Schriftsteller Ziel und Zweck des Lebens noch nicht kannten oder nur dunkle Ahnungen hatten und gleichsam durch einen Wolkenschleier schauten. Die christliche

¹⁾ Der Brief „De formando studio“ auch in dem pädagogischen Sammelband, Basel 1556, S. 463 ff.

Tendenz bekundet sich hier deutlich. Außer der Kenntnis der Dinge und Handlungen ist dann für den Humanisten noch besonders wichtig die angemessene Darstellung. Da mahnt Agricola, das auf der Schule gelernte Latein nach Ausdruck und Stil kritisch zu betrachten und nach einem reinen, durch beste Gewährsmänner belegten Latein zu streben. Eine gesunde, untadelige Darstellung ist ihm das erste, der Schmuck der Rede kommt erst in zweiter Linie.

Charakteristisch für Agricolas deutschen Humanismus ist, was er über das Verhältnis zwischen der lateinischen Sprache und der deutschen Muttersprache sagt. Übung in beiden Sprachen durch Übersetzen aus der einen in die andere empfiehlt er. Was man bei klassischen Schriftstellern liest, solle man „mit möglichst bezeichnenden und treffenden Worten der Muttersprache“ wiedergeben, so daß eine Assoziation zwischen den deutschen und den lateinischen Worten entsteht. Wenn man etwas schriftlich in lateinischer Sprache fixieren wolle, empfehle es sich, „den Stoff möglichst vollständig und korrekt in der Muttersprache im Geist sich vorzustellen und dann rein lateinisch, sachgemäß und treffend auszudrücken“ (Ihm S. 57). Für das Verfahren der Aneignung des Wissens betont Agricola, wohl im Anschluß an Aeneas Sylvius und Quintilian, daß es ankomme auf klare und richtige Auffassung, auf treue Bewahrung des Aufgefaßten im Gedächtnis und auf eine selbständige Verwertung des Gelernten. Agricola will dabei gerade auch eine eigene Leistung auf Grund des Angeeigneten hervorgebracht wissen. Er empfiehlt dazu, erstens sich gewisse Rubriken wie z. B. Tugend, Laster, Leben, Tod usw. zu machen, in die man das Gelernte eintrage und die man dann verwerten könne, zweitens aber beim Lernen die Ausdrücke sorgfältig abzuwägen, zu vergleichen und eingehend zu erklären. Keine epochemachenden neuen Ideen entwickelt Agricola, aber er stellt allgemeine Grundsätze des Humanismus in verständiger, gemäßigter Weise dar und weiß das herauszufinden, was solide und brauchbar ist für die deutsche Wissenschaft und die deutsche Schule.

Agricolas eifriges Bemühen in wissenschaftlicher Hinsicht läßt sich daran erkennen, daß er in Heidelberg auch noch in die hebräische Sprache einzudringen suchte. 1485 begleitete er Johann von Dalberg, den Bischof von Worms, auf einer Reise nach Rom, erkrankte aber auf der Rückreise und starb am 28. Oktober 1485. Agricola stand zu einer ganzen Reihe von Männern in Beziehung, die in den geistigen Bewegungen des ausgehenden 15. Jahrhunderts eine Rolle spielten, so zu Johann Wessel, zu Alexander Hegius, zu Konrad Celtes u. a.

Der Fortgang des Humanismus in Deutschland läßt sich an der Ausgestaltung der Universitäten und Schulen verfolgen. Pädagogische Reformen im Sinne des neuen Bildungsideals sucht man durchzuführen, man bekämpft die überkommene scholastische Lehrmethode. An den Universitäten kam es zu mancherlei Streitigkeiten zwischen

den verschiedenen Richtungen der Lehrerschaft. Es wurden z. B. von modern gesinnten Fürsten wie in Heidelberg Reformen im Geiste des Humanismus begünstigt, aber diese stießen natürlich auf Widerstände bei den Vertretern der Scholastik. Bedeutsam ist, daß in der zweiten Hälfte des 15. und im Anfang des 16. Jahrhunderts eine Reihe neuer Universitäten begründet wurde: so Greifswald 1456, Freiburg im Breisgau 1457, Basel 1459, Ingolstadt 1472, Tübingen und Mainz 1477, Wittenberg 1502, Frankfurt a. O. 1506. An diesen neuen Universitäten fand der Humanismus leichter eine Stätte, aber auch da machte sich der Gegensatz des Alten und des Neuen geltend. Leider war nicht ein Aufschwung, sondern ein Niedergang des Universitätswesens die Folge, eine vorübergehende Blüte des Humanismus hier oder da konnte das Sinken der Universitäten im 16. Jahrhundert, das natürlich verschiedene Ursachen hat, nicht aufhalten. Durchgreifende Reformen im Geiste des Humanismus hat man kaum durchgeführt, die Einwirkung der neuen Richtung beschränkte sich vielmehr im wesentlichen darauf, daß eine größere oder geringere Anzahl von Lehrstühlen mit Humanisten besetzt wurde, daß man einzelne bisher vernachlässigte antike Schriftsteller eifriger studierte und das klassische Latein nachahmte und daß man neue Lehrbücher einführte.

Auch die Trivialschulen, d. h. die Lateinschulen, die der Vorbereitung für die Universität dienten, erfuhren durch den Humanismus eine Umwandlung. Bedeutsam war dabei die Verbindung der humanistischen Bewegung mit der religiösen Bewegung, die von den Brüdern des gemeinsamen Lebens ausging. Rudolf Agricola stand in Beziehung zu verschiedenen Vertretern dieser Bewegung. Aus der Schule in Zwolle, wo Thomas von Kempen lebte, ging der reformatorische Theologe Johann Wessel (1420—1489) hervor, der in Paris und in Italien den Humanismus kennenlernte, der um die griechische und hebräische Sprache sich bemühte. Das Wissen ist ihm aber nicht Selbstzweck, sondern die Frucht der Wissenschaft soll die Liebe zu Gott sein. Durch das Erkennen soll der Wissende sich mit Gott verbinden, soll er fortschreiten, bis er mit Gott im Geiste eins wird. Wie das „schwankende Meinen eitel ist ohne Wissenschaft, so ist die Wissenschaft unfruchtbar ohne Liebe“. Man kann bei Wessel wohl eine Einrichtung des Renaissance-Platonismus feststellen — zu Bessarion stand Wessel in Beziehung —, aber bei ihm ist eine stärkere religiös-christliche Tendenz vorhanden.

Ein Mann der Schulpraxis war Alexander Hegius aus Westfalen (um 1433—1498), der die Schule von Deventer besucht hatte, zu Wesel und Emmerich lehrte und dann von 1474 an bis zu seinem Tode die Schule in Deventer leitete. Der jüngere Agricola hat den älteren Hegius geistig beeinflusst. Agricola rühmt in einem Brief an ihn seine Liebe zur Wissenschaft und seine lautere Gesinnung und wünscht, mit ihm vereint leben zu können. Hegius beschäftigte sich

ernstlich mit dem klassischen Altertum, verstand auch Griechisch und erklärte das Lernen der griechischen Sprache für das Verständnis von Grammatik, Philosophie, Rhetorik, Mathematik, Medizin, Poesie wie auch der Heiligen Schrift als notwendig. Wohl als erster in Norddeutschland führte er griechischen Unterricht in der Schule ein. Für die Förderung der Studien in Deventer war es wichtig, daß um das Jahr 1476 eine Buchdruckerei eingerichtet wurde.

Hegius hat auch einige kleine Schriften¹⁾, und zwar die meisten in Dialogform, geschrieben. Sie haben größtenteils philosophischen und theologischen Inhalt. Hegius bekundet sich da noch als Anhänger aristotelisch-scholastischer Philosophie. Viel Wert legt er auf Wort- und Begriffserklärungen. Auch über die „freien Künste“, besonders Grammatik, Logik und Rhetorik, spricht er in Dialogen und bezeichnet die Grammatik als die vorzüglichste dieser Künste. Eine kleine Sammlung stilistischer Bemerkungen und Worterklärungen mit dem Titel „Farrago“ („Vermischtes“) hat besonders Verbreitung gefunden. Gegen die scholastische Grammatikmethode wendet sich Hegius mit einer Invektive (*Contra modos significandi invectiva*), worin er betont, daß nicht die Kenntnis der verschiedenen grammatischen Bezeichnungen den Grammatiker mache, sondern daß der ein Grammatiker sei, der lateinisch zu sprechen und zu schreiben verstehe, der also durch Lektüre den guten lateinischen Stil sich angeeignet habe. Im Interesse eines klassischen Lateins sucht er veraltete scholastische Kommentare und Lexika als Schulbücher zu beseitigen, aber die jahrhundertlang in den Schulen benutzte Grammatik in Versen, das *Doctrinale* des Alexander de Villa Dei, behielt er bei. Auch bei ihm erhält das Wissen eine religiöse Krönung. Er denkt ähnlich wie Johann Wessel und schreibt in einem Brief an diesen: „Verderblich ist die Wissenschaft, die mit Verlust an Rechtschaffenheit erworben wird.“ Als Lehrer wird Hegius sehr gepriesen, jedenfalls stand die Schule zu Deventer unter seiner Leitung in Blüte. Wichtig war die bei der Menge der Schüler notwendige Einteilung in aufsteigende Klassen.

In Münster hat sich um die Reform des Schulwesens im humanistischen Sinn der Dompropst Rudolf von Langen (1438–1519) bemüht, der auch die Schule von Deventer besucht, dann in Erfurt und nachher in Italien studiert hatte, wohin er auch noch später Reisen unternahm. Als Dichter versuchte sich Rudolf von Langen, aber von Bedeutung ist er nur als Organisator und Förderer der Schule: seinen Bemühungen ist es zu danken, daß die Münsterer Domschule um 1500 neu ausgestaltet wurde. Zum Rektor wurde Timann Kemner berufen, der als Pädagoge gerühmt wird, zum Konrektor der bekanntere Johannes Murmellius. Die Schule zählte anfangs wohl drei Klassen, später fünf Klassen. Religion und Latein

¹⁾ Gesammelt erschienen als „Dialogi“. Deventer 1503.

standen im Vordergrund des Unterrichts, auch Philosophie, Poetik, Rhetorik und Dialektik wurden gelehrt, 1512 kam Griechisch hinzu.

Johannes Murmellius aus Roermond (1480—1517) war Schüler des Alexander Hegius in Deventer, hatte dann in Köln studiert. Bis 1508 wirkte er an der Domschule in Münster, dann verließ er infolge eines Streites mit dem Rektor Timann Kemner diese Schule, um die Leitung der Ludgerischule in Münster zu übernehmen. 1513—1517 war er Rektor der Lateinschule in Alkmaar, dann wurde er nach Deventer berufen, starb aber schon am 2. Oktober 1517. Murmellius ist nicht nur praktischer Schulmann, er hat auch vielgelesene pädagogische Schriften verfaßt, auch als Philologe und als Dichter hat er sich einen Namen gemacht. Seine Schriften kennzeichnen ihn als Vertreter eines christlichen Humanismus. Er nimmt pädagogische Grundsätze aus Quintilian und aus italienischen Humanisten auf, exzerpiert eine Menge von Autoren und stellt Lesefrüchte zusammen. Originelles kommt dabei kaum zutage.

1505 erschien von Murmellius ein „Handbuch für Schüler“ (Enchiridion scholasticorum)¹⁾ im Druck, ein Werk, das er noch dem Rektor Timann Kemner widmete, mit dem er sich später verfeindete. Von den Pflichten der Schüler will das Buch hauptsächlich handeln. Aus Quintilian hat Murmellius dabei viel geschöpft, aber auch z. B. Vergilius ist benutzt. Einleitungsweise wird von der Pflicht der Eltern gesprochen, ihre Kinder in Wissenschaften und Künsten unterweisen zu lassen. Der Unterricht in der Schule wird unter Berufung auf Quintilian dem privaten Unterricht vorgezogen. Für das wissenschaftliche Studium werden gefordert: Lernbegierde, Verstandesschärfe, starkes Gedächtnis, feste Gesundheit, mäßige Mittel für Nahrung und Kleidung, günstige Lage des Wohnortes, Zeit zur Muße, Seelenruhe, ein erprobter Lehrer, eine Menge Bücher, Umgang mit wissenschaftlich Gebildeten, Ordnung, Maß und Ausdauer in den Studien. Diese Forderungen werden der Reihe nach besprochen. Die dem Menschen eigenen Gaben: Vernunft und Redefähigkeit können nur durch wissenschaftliche Beschäftigung ausgebildet werden. Das Ziel der Bildung ist auch hier ein sittlich-religiöses. Ohne das Studium der Sitten (morum studium) nützt auch irgendwelche Kenntnis der Wissenschaften nichts (Kap. 22). Der Zweck des Menschen ist, „sich durch ein gutes und ehrbares Leben und durch die Befolgung des göttlichen Gebotes den Weg zum Himmel zu bereiten“, die Wissenschaften bieten ihm ein wichtiges Hilfsmittel dazu (Kap. 4). Für alle ist wissenschaftliche Erkenntnis nötig, für den Fürsten und Adligen ebenso wie für den Knecht, für den Reichen wie für den Armen. Wie andere Humanisten im Anschluß an antike Autoren, so betont auch Murmellius, daß nur wenige ganz unbildsam

¹⁾ Neudruck bei A. Bömer, „Ausgew. Werke des Münsterischen Humanisten J. Murmellius“, Heft 2, 1892.

wären — diese sollen „Schweine oder Ziegen hüten“ —, daß man aber die verschiedenen Grade und Arten der Anlagen berücksichtigen müsse. Daß auch Deutschland auf wissenschaftlichem Gebiet Eigenes leisten und mit Italien wetteifern könne, das hebt Murmellius ausdrücklich hervor: „Auch Deutschland ist ungemein reich an scharfsinnigen Köpfen, wiewohl es gar weit gegen Norden sich erstreckt. Wenn diese von Jugend an in rechter Weise unterrichtet würden, wenn sie zu des Lebens Mäßigkeit und zur hingebenden Beschäftigung mit den schönen Künsten angehalten würden: so hätten sie sich nicht zu scheuen, mit den hochfahrenden Italienern um den Ruhm in den Wissenschaften den Wettstreit zu wagen“ (Kap. 6).

Als Lehrer fordert Murmellius einen gebildeten Mann, der durch Tugend und Gelehrsamkeit ausgezeichnet und auch in pädagogischer Methodik erfahren ist. Gewarnt wird vor der im Mittelalter beliebten Weise des Alexander de Villa Dei, vor überflüssigen Regeln und weitschweifiger Worterklärung beim grammatischen Studium, gewarnt wird auch vor den „gauklerischen Verfänglichkeiten der Dialektiker“ und den scharfsinnig hergerichteten Schlingen der Sophisten (Kap. 22). Von grammatischen Lehrbüchern empfiehlt Murmellius bezeichnenderweise nur neue humanistische, wie die von Perotti, Guarini u. a. Die grammatischen Regeln der Satzlehre sollen gleich an Beispielsätzen aus klassischen Schriftstellern eingeprägt werden. Von Dichtern sollen solche ausgewählt werden, „die den Geist des Jünglings nicht weniger mit Humanität (humanitate) nähren, als sie ihn durch die lateinische Sprache (latinitate) erziehen“ (Kap. 22). Auf lateinische Stilübungen wird besonderer Wert gelegt, auch Übung im Lateinsprechen und Disputieren wird verlangt. Die Lektüre soll nach geordnetem Plan erfolgen, von dem Gelesenen soll der Schüler sich Auszüge machen, wie das auch andere Humanisten geraten haben. Den Nutzen der Erfindung der „wohlthätigen“ Buchdruckerkunst erkennt Murmellius an, aber er klagt, daß die gedruckten Bücher fast alle „von unzähligen Fehlern“ wimmeln. Für den Schulunterricht solle der Knabe nur wenige, aber möglichst genaue und fehlerfreie Bücher besitzen; wenn er im Studium fortgeschritten sei, soll er nach dem Rat seines Lehrers sich geeignete und erprobte Bücher anschaffen, vor Büchern, die „überflüssige Regeln und sprachwidrige Ausdrücke enthalten“, solle er sich „wie vor giftigen Schlangen hüten“ (Kap. 20). Man sieht, wieviel Bedeutung hier schon der sprachlich-stilistischen Ausbildung zugemessen wird. Aber bezeichnenderweise mahnt Murmellius doch auch, die heiligen Schriften nicht zu vergessen, wenn man „auch nicht allenthalben die elegante Ausdrucksweise eines Cicero“ antreffe (Kap. 22).

Auch über den Ort der Schule gibt Murmellius Anweisungen: die Schule solle an einem bequemen, geeigneten Ort, abseits „von dem Verkehr und dem Gewühl des Volkes“, liegen, es sei nicht

nötig, daß sie besonders mit Kunstwerken geschmückt sei oder daß sie in herrlicher Natur mit Ausblick auf einen Strom oder auf grüne Wiesen liege, wodurch das Auge ergötzt werde (Kap. 11). Am besten besuchten die Kinder das Gymnasium ihrer Vaterstadt, wenn da ein tüchtiger Lehrer sei, Torheit sei es, „wenn im eigenen Hause Weizenbrot vorhanden ist, lieber erbetteltes Kleienbrot zu essen“ (Kap. 18). Erst wenn die Schüler herangewachsen seien, sollten sie nach auswärtig gehen, um zu philosophischen Studien eine Hochschule aufzusuchen. Zur Erholung von den Studien werden auch ehrbare Spiele zugelassen. Aber Spiel und Leibesübungen werden doch nicht so gewürdigt wie bei italienischen Humanisten.

Der Humanismus hat hier doch einen anderen Charakter als in Italien: das christliche und das deutsche Element tritt ersichtlich hervor. Und auch wenn die Pflege eines klassisch-lateinischen Stils im Gegensatz zur Scholastik entschieden verlangt wird, so spielt doch nicht so wie bei dem italienischen Humanismus eine ästhetisch gefärbte Rhetorik eine Rolle. Schon dadurch, daß lateinische Sprache und antike Kultur dem Deutschen fremder sind als dem Italiener, ist mit dem Eindringen in die Sprache auch mehr der Erwerb neuer sachlicher Kenntnis verbunden. Und besonders wird auch auf sachliche Erkenntnis in ethischer Hinsicht durch die Schriftstellerlektüre Wert gelegt: man will aus der antiken Literatur nützliche Lebensregeln verschiedenster Art gewinnen. Auch herrscht, wenigstens in den Fraterherrenschulen, noch eine strenge Zucht, die Rute, die italienische Pädagogen verwarfen, wird noch fleißig gebraucht, ein Prinzip der Freiheit, wie Vittorino von Feltre es durchführte, hat da noch keine Geltung, und auf körperliche Erziehung wird kaum Wert gelegt.

Murmellius hat auch eine Art lateinischen Sprachführer für Anfänger unter dem Titel „Pappa“ („Milchspeise“) veröffentlicht (erste Ausgabe Köln 1513)¹⁾. Darin bietet er eine Sammlung von lateinischen Wörtern und Redensarten, Sittenvorschriften und Sprichwörtern mit deutscher Übersetzung. Daß bei den Redensarten und Wechselgesprächen auch einzelne Derbheiten vorkommen, entspricht dem Geist der Zeit, manche Fragen und Antworten geben einen ganz interessanten Einblick in das Schulleben oder auch in das kulturelle Leben.

Eine dritte Schrift von Murmellius ist ausgesprochen polemischer Natur: sie heißt „Scoparius“ („Der Auskehrer“, 1517 erschienen)²⁾ und wendet sich, wie im Titel schon gesagt wird, „gegen die Vorkämpfer der Barbarei und die Verächter der humanistischen Bildung“. Die Schrift bietet in der Hauptsache eine Sammlung von Stellen aus den verschiedensten Schriftstellern alter und neuer Zeit,

¹⁾ Neudruck bei A. Bömer, Heft 4, 1894.

²⁾ Neudruck bei A. Bömer, Heft 5, 1895.

die Murmellius als Autoritäten anführt, so z. B. Cicero, Quintilian, Hieronymus, Augustin, Vergerius, Vegius, Pico von Mirandola, Valla, Erasmus usw. Dazu kommen philosophische Erklärungen lateinischer Worte oder einzelner Stellen, eigene Bemerkungen und Gedichte des Murmellius. Bezeichnenderweise wendet sich schon das erste Kapitel, das die Vorrede zu einer Schrift des Grammatikers Sulpitius Verulanus enthält, gegen die Lehrweise nach dem mittelalterlichen Doctrinale des Alexander de Villa Dei. Die Darstellung Alexanders wird da als „fehlerhaft, schwer verständlich und dunkel verworfen“, eine neue Lehrweise mit kurzen, klaren, wirksamen Regeln wird empfohlen. Murmellius tadelt die „Sprachbarbarei“, erklärt es für unklug, wenn Eltern ihre Söhne wenig wissenden und halbgebildeten Lehrern übergeben, beruft sich auf Quintilians Wort, daß die Knaben dem besten Lehrer anvertraut werden und den besten unter den Dichtern nachahmen sollen. Er warnt vor ungeeigneten Erklärungsschriften, die nur Schaden stiften, empfiehlt antike und humanistische grammatische Werke und Wörterbücher wie Erklärungsschriften zu einzelnen Schriftstellern. Bei der Auswahl der Schriftsteller will er Terenz und Vergil nicht missen, gegen die theologischen Sittenrichter, welche die Lektüre dieser Dichter verbieten möchten, beruft er sich auf den Kirchenvater Hieronymus, der diese Schriftsteller wegen ihrer grammatisch richtigen Sprache und der Schönheit des Ausdrucks empfiehlt. Und er weist darauf hin, daß man in der Schule ja nicht nur Terenz und Vergil behandle, sondern auch Ambrosius, Hieronymus, Cyprian, Augustinus, Lactantius, Boëthius, Prudentius, Juvenecus, Sedulius, Prosper, Leo, Arator, Ludovicus Bigus, Franciscus Picus, Baptist von Mantua, Erasmus „und die übrigen Leuchten unserer Religion“. Kirchenväter stehen da neben Humanisten. Das Griechische spielt bei Murmellius noch eine geringe Rolle: griechische Schriftsteller wie Plato und Aristoteles werden wohl erwähnt, aber es wird dabei auf die lateinischen Übersetzungen hingewiesen.

So ist gegen Ausgang des 15. Jahrhunderts ein christlich-deutscher Humanismus an den Schulen in Deventer und in Münster zur Herrschaft gekommen. Aber auch in anderen Teilen Deutschlands machen sich pädagogische Reformbewegungen geltend und wird vom Aufblühen von Schulen berichtet. Von Bedeutung ist besonders noch die Entwicklung des Schulwesens im Südwesten Deutschlands, im Elsaß. Da war in Schlettstadt der aus Westfalen stammende Ludwig Dringenberg, der die Schule von Deventer besucht hatte, und der dann von 1441–1477 die Lateinschule von Schlettstadt leitete. Er ist zwar noch keineswegs Humanist zu nennen, aber er bemüht sich um Verbesserungen der pädagogischen Methode. Unter seinen Nachfolgern dringt allmählich der Geist des Humanismus in die Schule ein. So legte Hieronymus Gebwiler, der von 1501–1509 Rektor der Schule von Schlettstadt war, schon ent-

schiedeneren Wert auf die Lektüre antiker Klassiker, pflegte auch Realkenntnisse in Geschichte, Geographie, Archäologie, selbst griechische Autoren wollte er in der Schule gelesen wissen. Dabei gab er dem Unterricht eine ethische Tendenz und war selbst kirchlich gläubig. Ein ausgesprochener Humanist war dann Johannes Sapidus, der von 1510–1525 die Schlettstädter Schule leitete.

Ein Schüler Dringenbergs war der bedeutendste pädagogische Schriftsteller unter den älteren deutschen Humanisten, Jakob Wimpheling (1450–1528), der in Schlettstadt geboren war. Er studierte auf den Universitäten Freiburg, Erfurt und Heidelberg, erhielt in Heidelberg 1471 die Magisterwürde und lehrte Philosophie an der Universität. Schon da trat er für den Humanismus ein, er erklärte es in einer Rede geradezu für eine nationale Pflicht, daß die Deutschen ihre Jünglinge selbst in den Humanitätswissenschaften unterrichteten, anstatt sie italienische Hochschulen aufsuchen zu lassen. Nachdem Wimpheling einige Jahre Domprediger in Speier war, wurde er 1498 durch den Kurfürsten Philipp wieder nach Heidelberg berufen, wirkte aber dort nur bis 1501. Er lebte von da an meist in Straßburg und später in Schlettstadt.

Wimpheling hat zahlreiche Schriften pädagogischen, historischen, theologischen und philologischen Inhalts verfaßt, auch als Dichter ist er hervorgetreten. 1497 veröffentlichte er ein Werk „*Isidoneus Germanicus*“ („Deutscher Wegweiser“). Der deutsche und christliche Standpunkt wird von Wimpheling mit Wärme und Entschiedenheit verfochten. Eine sorgfältige Erziehung der Jugend soll der Religion dienen und liegt ebenso im Interesse des Staates. Wenn „jemals die alte Blüte des christlichen Lebens und die wahre Verbesserung der Sitten (*vera morum reformatio*) zurückgeführt und wiedererweckt werden kann, so ist es durchaus geboten, daß dies in einer guten Erziehung der Kinder seinen Anfang und seine Grundlage nehme“ (Kap. 30). Er betont, wie doch auch die Religion von den humanistischen Studien großen Vorteil habe, da dadurch die rechte Kenntnis der Kirchenväter gefördert werde, und er empfiehlt auch mancherlei christliche Schriftsteller zur Lektüre, ja er wundert sich sehr darüber, „daß einige hochgelehrte Italiener die heidnischen Fabeln schöner finden als die christlichen Geschichten, die Dinge und die Gebräuche bei den Heiden schöner als die bei den Christen, die Namen und Taten der heidnischen Götter und Göttinnen schöner als die Namen und Taten Christi und der heiligen Jungfrau, Unlauterkeit schöner als Unschuld, sinnliche Liebe schöner als christliche Liebe“. Um eine Wiedererweckung gerade christlicher Lehre und christlichen Lebens, und zwar auf der Grundlage humanistischer Bildung, ist es Wimpheling also zu tun. Er ist sich dabei durchaus der deutschen Eigenart bewußt und will deutsche humanistische Bildung der italienischen gegenüber zur Geltung bringen. Die Italiener „saugen gewissermaßen mit der Muttermilch die lateinische

Sprache in sich ein“ (K. 19) und sind dadurch natürlich im Vorteil, aber sie bedienen sich auch einer leichteren pädagogischen Methode, indem sie sich nicht lange mit der Grammatik aufhalten, sondern hauptsächlich durch die Lektüre sich mit der Sprache vertraut machen und indem sie sich nicht abquälen mit schwierigen und unklaren grammatischen Schriften wie dem Doctrinale des Alexander de Villa Dei und den Kommentaren dazu. Wimpeling warnt vor dem „Schwindel mit Erklärungsschriften“, wie er durch gewinnsüchtige Buchdrucker getrieben werde (K. 16). Die herkömmliche grammatische Methode befähigt kaum dazu, daß ein Magister, der die Hochschule verläßt, lateinisch zu sprechen oder einen lateinischen Brief zu schreiben oder ein Gedicht in lateinischer Sprache zu verfassen versteht.

Wenn die Deutschen auch „beredt“ werden wollen wie die Italiener, dann müssen sie durch Lektüre antiker Dichter und Redner die lateinische Sprache, diese „edelste Sprache“, wie Wimpeling sie nennt, beherrschen lernen. Der Schüler soll lateinisch sprechen, und zwar — das ist ja die humanistische Forderung — soll er auch gewählt und gewandt sprechen (*non solum latini, sed eloquentes atque disert*), und er soll lateinische Briefe in klassischem Stil schreiben können (Kap. 20). Das Ziel des lateinischen Sprachunterrichts soll sein, daß der Schüler „das Lateinische in allen seinen Erscheinungen richtig und gefällig zu sprechen und in vollendeter Weise zu verstehen und dasselbe zu Wissenschaften, welche schönere Früchte verheißen, zu verwenden“ vermag. Dieses Ziel soll nicht auf Umwegen, durch überflüssige, dunkle oder gar falsche grammatische Erklärungen, sondern „auf dem möglich kürzesten Weg“ erreicht werden (Kap. 26). Der Lehrer soll alles Unnütze beiseite lassen und „lediglich das Notwendige klar und deutlich und in Beispielen darbieten nach der Fassungsfähigkeit des Einzelnen“ und unter Innehaltung der richtigen sachlichen Anordnung (Kap. 29). Von diesem methodischen Gesichtspunkt aus wird eine Vereinfachung des Grammatikunterrichts erstrebt. Nicht auf die Menge grammatischer Regeln und Schemata soll es ankommen, aber auf Sprachrichtigkeit und Sprachschönheit. Wimpeling bemüht sich dabei, den eigenen Charakter der lateinischen Sprache hervortreten zu lassen. Er weist auf Verschiedenheiten der Ausdrucksweise im Lateinischen gegenüber dem Deutschen hin, aber auch auf Lehnwörter und Fremdwörter im Deutschen. Daß es sich für Wimpeling nicht um eine bloß formale sprachliche Schulung handelt, erkennt man daraus, daß er z. B. Wert auf Erklärung der Altertümer und geschichtlicher Entwicklung, auf Vergleichung antiker und moderner, römischer und deutscher Verhältnisse legt, ja daß er den deutschen Schülern die „Germania“ des Tacitus in die Hand gegeben wissen will, damit sie aus ihr „die alten Sitten der Vorfahren“ kennen lernen. Auch ethische und religiöse Zwecke werden selbstverständ-

lich stark betont. Das apostolische Glaubensbekenntnis, das Vater-unser, das Ave-Maria, das Tischgebet sollen ja die ersten Lernstoffe — noch vor der Grammatik — sein, das Verständnis der Dichter und Redner soll dann fähig machen zum „Lesen der Gesetze, der kanonischen Vorschriften, der Geschichte, der heidnischen und christlichen Prediger und Gottesgelehrten“. Selbst aus Dichtern, die sich nach Wimphelings Ansicht zur Jugendlektüre nicht eignen, wie Ovid, Martial u. a., sind einzelne Aussprüche auszuwählen, die der Zucht der Sitten, der Erweiterung der Lebenserfahrung oder sonst einem pädagogischen Zweck dienen. Die sprachliche Ausbildung erstreckt sich bei Wimpheling nur auf das Lateinische, vom Griechischen bekennet er: „Über das Studium des Griechischen vermag ich kein Urteil zu fällen und keine Wertschätzung abzugeben, da ich in meiner besten Jugendzeit hierfür keinen Lehrer gehabt habe“ (Kap. 25).

In den methodisch-didaktischen und erzieherischen Anweisungen, die Wimpheling gibt, stützt er sich auf Lehren, wie sie sich bei Pseudo-Plutarch, Quintilian, bei Vergerius, Aeneas Sylvius, Vegius u. a. finden; er fordert z. B. vom Schüler Plan und Ordnung in der Lektüre, Durcharbeiten des Gelesenen, lautes Lesen, Disputierübungen, Maßhalten und Anständigkeit, vom Lehrer verlangt er väterliche Liebe zu seinen Schülern, Lebhaftigkeit und Frische, Tatkraft und Nachdruck beim Unterrichten usw., gegen körperliche Züchtigung und gegen Überbürdung wendet er sich wie vor ihm schon andere Humanisten. Bedeutsam ist, daß er eine „Gleichförmigkeit des Unterrichtes“ „nicht allein bei einem und demselben Lehrer, sondern für ganz Deutschland“ als notwendig erklärt. Die Verschiedenartigkeit des Unterrichts und die verworrene Überlieferung des mannigfaltigen Stoffes erzeuge für den Schüler, der den Unterrichtsort und den Lehrer aus irgendwelchen Gründen wechseln müsse, „Verwirrung, Zerstreuung, Verdunkelung des Geistes und Verlust der Zeit“. Die Unterrichtsweise müsse einen allmählichen Aufstieg zum Schweren bieten „je nach der Fassungskraft des Geistes und mit Rücksicht auf die Zeit und das Lebensalter“ (Kap. 31). Vom nationalen Gesichtspunkt aus warnt Wimpheling die deutsche Jugend besonders vor zwei Lastern, „welche die Ausländer uns in unserm Leben und Treiben vorhalten“: Trunksucht und Leichtgläubigkeit.

Bei aller Anlehnung an bekannte humanistische Lehren zeigt Wimpheling sich mit seiner Hervorhebung deutscher und christlicher Züge als eine selbständige Persönlichkeit, die dem Humanismus einen besonderen Charakter zu verleihen vermag. Auch in anderen Schriften vertritt Wimpheling seinen eigenen deutschen, christlichen und humanistischen Standpunkt. 1498 veröffentlichte er eine an Ludwig von Bayern, den späteren Kurfürsten von der Pfalz Ludwig V., gerichtete Schrift „Agatharchia“ (Gute Herrschaft), die über die notwendigen Eigenschaften des guten Fürsten handelt, also einen Fürstenspiegel darstellt. Die ethische Seite wird dabei von Wimpheling

stark hervorgehoben. Der Fürst wird um so mehr für Frieden und Wohlfahrt aller sorgen können, je mehr er mit Tugenden geschmückt ist. Er soll in Demut Gott und der Kirche gehorchen, soll den Untertanen ein Muster der Tugend geben, soll sich durch Eigenschaften wie Milde, Gerechtigkeit, Klugheit, Freigebigkeit, Freundlichkeit auszeichnen. Für Wissenschaften und Künste soll er sorgen, besonders sich der Universitäten annehmen und eine gute Ausbildungsmöglichkeit für Geistliche und Lehrer gewährleisten. Für die Erziehung fürstlicher Kinder empfiehlt Wimpheling die Schrift des Aeneas Sylvius an Ladislaus. Prinzen sollen früh zu den „freien Künsten“ hingeführt werden, sollen auch die lateinische Sprache in angemessener Weise handhaben lernen.

Wichtiger als diese kleine Schrift ist das umfangreichere pädagogische Werk „Adolescentia“ (Die Jugend), das im Jahr 1500 erschienen ist und eine Ergänzung des Isidoneus bildet. Während der Isidoneus die Aufgaben des lateinischen Sprachunterrichts behandelt, ist die Adolescentia wesentlich Erziehungsschrift und Sittenspiegel. Die ethische Tendenz tritt da natürlich noch deutlicher hervor als im Isidoneus. Der Endzweck des Studiums soll nicht darin bestehen, daß man schalen Ruhm oder Reichtum sich verschafft, sondern man soll die Wissenschaften erlernen „um des Schmuckes der Seele willen und zur Mehrung der Tugend, zum Trost für Eltern und Verwandte, zur Ehre des gesamten Geschlechtes, zum Heile des Vaterlandes, zum Vorteil des Staates, zur Erkenntnis seiner selbst, zur Erfassung der Unsterblichkeit der Seele, zur leichteren Gewinnung des ewigen Lebens“ (Kap. 50). Im einzelnen gibt Wimpheling auch hier wenig Originelles, er schließt sich teilweise stark an Vergerius an, entlehnt gelegentlich aus Cicero, auch mit Vegius und Aeneas Sylvius sind Berührungen vorhanden: es sind eben die gewöhnlichen humanistischen Erziehungsregeln, Wimpheling paßt sie aber deutschem Wesen an. Die scholastische Unterrichtsweise, die Tüfteleien, unfruchtbare Vermutungen, Wortklaubereien biete, bekämpft er auch hier, in einem Vorwort wendet er sich ausdrücklich „an die Lehrer, auf daß sie die Knaben Nützliches lehren“. Der Hauptteil des Werkes beschäftigt sich mit den Eigenschaften und Tugenden der Jugend. Wimpheling gibt sechs Merkmale guter Beanlagung an (Streben nach Lob, Bereitschaft zu guten Handlungen usw.), er erörtert dann — unter Berufung auf Aristoteles — sechs gute Eigenschaften der Jugend (Freigebigkeit, Hoffnungsfreudigkeit, Tatenmut, Vertrauen, Mitgefühl, Schamgefühl) und sechs schlechte Eigenschaften (Neigung zu Ausschweifungen, Unbeständigkeit, Leichtgläubigkeit, Schmähsucht, Lügenhaftigkeit, Mangel an Mäßigung) und nennt pädagogische Heilmittel gegen die schlechten Eigenschaften. Die Tugenden der Jugend entspringen aus vierfacher Wurzel: 1. aus der göttlichen Gnade, 2. aus dem ehrbaren Lebenswandel der Eltern, 3. aus der gewissenhaften Erziehung durch das Beispiel und 4. aus der Hin-

führung der Jugend zur Tugend. Vier Wege der Erziehung zu guten Sitten und trefflichen Tugenden gibt es nach Wimpheling: 1. das Wort Gottes in der Kirche, 2. wohlgemeinte stille Ermahnungen, 3. Züchtigung von seiten des Lehrers und 4. Beichte. Dabei hebt Wimpheling hervor, wie gerade der Kirche an einer guten Jugenderziehung gelegen sein müsse, ja wie die Zurückführung der katholischen Kirche zu den alten ehrwürdigen Sitten bei der Jugend anzufangen habe, wie auch für Staat und Gemeinde im Interesse des Friedens und des Glücks eine gute Erziehung der Jugend segensreich sei. Wimpheling stellt dann zwanzig „Gesetze“ für die Jugend auf, das sind Regeln für das sittliche und anständige Verhalten: da „die Führerin aller Tugenden“ die Religion ist, steht das Gebot der Gottesfurcht voran, es folgt dann das Gebot der Heiligung des Eides, weiter Gebote der Ehrfurcht gegen Eltern, gegen das Alter, gegen die Priester usw. und noch allerhand Lebensregeln. Den Schluß des Wimphelingschen Werkes bilden Auszüge aus verschiedenen Schriftstellern und Dichtern, womit Wimpheling allerhand nützliche Lebensweisheit bieten will.

Auch in späteren Schriften Wimphelings findet sich Pädagogisches. 1501 ist seine „Germania“ (in zwei Büchern) erschienen, mit der er sich an den Rat der Stadt Straßburg wendet. Das erste Buch sucht nachzuweisen, daß Straßburg und das Elsaß niemals französisch gewesen seien. Das zweite Buch aber handelt von den Bedingungen der allgemeinen Wohlfahrt in einer Stadt. Dabei nimmt Wimpheling auch Gelegenheit, über das Schulwesen zu sprechen. Er tadelt die Verblendung der Verächter von Künsten und Wissenschaften und rät den Ratsherren, daß sie ihre Söhne doch sich mit lateinischen Büchern beschäftigen lassen sollten, aus denen sie „Weisheit, Gerechtigkeit, Freude am Dienste des Herrn, Klugheit, gedeihliche Leitung des Gemeinwesens, die vortrefflichen kaiserlichen Gesetze, die Geschichte und die Taten der Alten, gute Sitten, herrliche Tugenden, die Ursachen der natürlichen Erscheinungen, das Maßvolle und Gebührliche, wie es dem in seinen Bestimmungen unerbittlichen Rechte anhaftet, die ritterlichen Künste, Kriegsbereitschaft lernen können“. Der praktische Nutzen der lateinischen Sprache und Literatur wird hervorgehoben. Ja, Wimpheling entwickelt hier den Plan einer neuen städtischen höheren Schule, die er „Fechtschule“ nennt und die nicht wie Domschulen oder Stiftsschulen der Ausbildung von Geistlichen dienen, sondern für den bürgerlichen, den ritterlichen und den Ratsherrenstand in Betracht kommt. In diese Fechtschule sollen nur solche Schüler aufgenommen werden, die eine andere Schule bereits durchgemacht haben und die nun noch fünf oder wenigstens drei Jahre weitergebildet werden sollen, um dann die Hochschule aufzusuchen oder gleich einen Beruf zu ergreifen. Eine Schule der freien Künste soll diese Schule sein, die Lehrmeister sollen ehrbare, in Beredsamkeit, Geschichte und Sittenlehre be-

wanderte Gelehrte sein. Die Unterrichtsstoffe sollen den praktischen Bedürfnissen entsprechen. So werden von Wimpfeling z. B. lateinische Werke über Geschichtswissenschaft, Haus- und Staatswissenschaft, Kriegskunst, Baukunst, Ackerbau usw. empfohlen. Auch für die Mädchenerziehung gibt Wimpfeling ein paar kurze Hinweise. Die Eltern sollen ihre Töchter von „Umherschweifen und Umherlaufen, von Vielrederei und Müßiggang“ abhalten, sollen sie vielmehr an weibliche Handarbeiten gewöhnen.

Im Jahr 1505 hat Wimpfeling ein Geschichtsbuch herausgegeben „*Epitoma Germanicarum rerum*“ (Abriß der deutschen Geschichte), darin bekundet sich sein nationaler Standpunkt. An den Deutschen rühmt er „wahren Adel, wahre Freiheit, kriegerische Zucht, Treue, Stärke, Tapferkeit, Ausdauer“. Er richtet einen Appell an die Fürsten Deutschlands, alle Zwietracht beiseite zu lassen und mit vereinten Kräften gegen die Türken zu Felde zu ziehen, und ruft besonders Kaiser Maximilian an. Am Schluß dieses Werkes überblickt Wimpfeling die Kultur seiner Zeit: er erwähnt die Erfindung neuer Kriegswerkzeuge, die Erfindung der Buchdruckerkunst, die Werke der Baukunst, besonders das Straßburger Münster, das er für den herrlichsten Bau überhaupt hält, nennt als Maler Meister wie Martin Schongauer und Albrecht Dürer und würdigt die deutsche Plastik als hervorragend. So preist er Deutschlands Vorzüge allen anderen Völkern gegenüber.

Eine letzte pädagogische Schrift Wimpfelings ist 1514 erschienen: „*Diatriba*“. Auch diese Schrift gibt die allgemeinen Grundsätze Wimpfelings über Erziehung und Unterricht mit Betonung des deutsch-christlichen Standpunkts wieder und handelt dann besonders von der Erziehung zum Geistlichen.

Wimpfeling ist eine eigenartige lebensvolle Persönlichkeit, deren Wesen man aus seinen Werken spürt. Wirklich aus innerem Gefühl heraus strebt er nach einer Synthese humanistischer, christlicher und deutscher Bestrebungen. Er bekämpft energisch die scholastische Methode in der Pädagogik, er tadelt mit scharfen Worten die Lockerung der Sitten und die kulturellen Mißstände seiner Zeit, er bemüht sich eifrig um die Hebung der Bildung des deutschen Volkes. Und wenn er vor allem Pflege der lateinischen Sprache im humanistischen Sinn fordert, so schätzt er darum deutsche Sprache und deutsches Wesen keineswegs gering ein. Den pädagogischen Lehren des Humanismus flößt er durch seine starke sittlich-religiöse Kraft neues Leben ein.

Im Elsaß herrschte zu dieser Zeit ein reges geistiges Leben; und Wimpfeling steht in naher Beziehung zu andern bedeutenden Elsässern, so zu Sebastian Brant (1457–1521), dem Dichter des 1494 erschienenen „*Narrenschiffes*“, in dem auch satirische Ausfälle gegen schlechte Erziehung und schlechten Unterricht, gegen unnützes Studieren und das ausschweifende Leben des Studenten nicht

fehlen, und ebenso zu Johann Geiler von Kaisersberg (1445 bis 1510), dem berühmten Kanzelredner. In einen literarischen Streit geriet Wimpheling mit dem Franziskanermönch Thomas Murner (1475—1537), der Wimphelings in der „Germania“ vorgelegte Ansichten in einer „Germania nova“ zu widerlegen suchte, über dessen Undankbarkeit sich Wimpheling bitter beklagte.

§ 5

Der jüngere deutsche Humanismus

Literatur: F. v. Bezold, „Konrad Celtis, der deutsche Erzhumanist“ (Sybels Historische Zeitschrift, Bd. 49, 1883, S. 1 ff., S. 193 ff.). Karl Hartfelder, „Der Humanist Celtis als Lehrer“ (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 128. Bd., 1883, S. 299 ff.). Carl Krause, „Helius Eobanus Hessus, sein Leben und seine Werke“. 2 Bde. Gotha 1879. Ludw. Geiger, „Johann Reuchlin, sein Leben und seine Werke“. Leipzig 1871.

Paul Mestwerdt, „Die Anfänge des Erasmus“. Leipzig 1917 (Studien zur Kultur und Geschichte der Reformation, Bd. 2). G. Glöckner, „Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam“. Diss. Leipzig 1889. Herm. Tögel, „Die pädagogischen Anschauungen des Erasmus in ihrer psychologischen Begründung“. Diss. Leipzig 1896. J. M. Hofer, „Die Stellung des D. Erasmus und des J. L. Vives zur Pädagogik des Quintilian“. Diss. Erlangen 1910. O. Burger, „Erasmus von Rotterdam und der Spanier Vives“. Diss. München 1914. Ad. Horawitz, „Erasmiana I—IV“ (Sitzungsbericht der Wiener Akademie, Bd. 90 ff. 1878 ff.). Ad. Horawitz, „Über die ‚Colloquia‘ des Erasmus von Rotterdam“ (Histor. Taschenbuch, VI. Folge, 6. Jahrg., 1887, S. 53 ff.). — D. Fr. Strauß, „Ulrich von Hutten“. 2. Aufl. Leipzig 1871.

Übersetzungen: Des. Erasmus, „Vortrag über die Notwendigkeit, die Knaben gleich von der Geburt an in einer für Freigeborne würdigen Weise sittlich und wissenschaftlich ausbilden zu lassen“, übers. von A. Israel (Samml. selten gew. päd. Schr. d. 16. und 17. Jh., Heft 2). Zschopau 1879. „Ausgewählte päd. Schriften des Desiderius Erasmus“, übers. v. D. Reichling (Bibl. d. kath. Päd. 8). Freiburg i. Br. 1896.

Auf die ältere deutsche Humanistengeneration, deren Hauptvertreter Wimpheling ist, folgt eine jüngere, die noch stärker humanistische Tendenzen in den Vordergrund stellt und die christlich-ethischen Momente zurücktreten läßt, die Dichtung und wissenschaftliche Forschung pflegt. Auf den Universitäten und in den Lateinschulen großer Reichsstädte, wie Nürnberg, setzt der Humanismus sich durch, oft erst nach mancherlei Streitigkeiten. Namentlich an den Universitäten, so in Basel, Heidelberg, Erfurt, Leipzig, Ingolstadt, Wien, spielen die Humanisten eine Rolle. Neue Lehrstühle, z. B. für Poesie und Eloquenz, wurden errichtet, ja sogar besondere collegia poetarum. Lateinische Reden und lateinische Verse wurden Mode. Gelehrte Gesellschaften bildeten sich an verschiedenen Orten.

Als den deutschen Erzhumanisten hat man den Dichter Konrad Celtis (eigentlich Pickel, 1459—1508) bezeichnet, der seiner lyrischen Gedichte wegen als der deutsche Horaz gefeiert wurde. Celtis

studierte in Köln und Heidelberg, lehrte in Erfurt, Leipzig und Rostock, machte Reisen durch Deutschland, Polen, Böhmen, Ungarn, Italien, erst 1497 wurde er fest ansässig, und zwar in Wien. Er besitzt wirklich dichterische Begabung und weiß sich in lateinischen Versen auszudrücken, er hält Vorträge über antiken Versbau und läßt die Studenten das Versemachen üben, auch Studentenaufführungen römischer Komödien veranstaltet er. Die Pflege einer reinen lateinischen Dichtersprache steht bei ihm im Mittelpunkt. Aber neben dem formal-sprachlichen Moment wird auch die Gewinnung sachlicher Kenntnisse für die Bildung nicht vernachlässigt. Mathematik, Astronomie, Naturphilosophie, Geographie, Geschichte und Moralphilosophie werden von Celtes als Bildungsfächer gewürdigt. Und wenn er selbst auch keineswegs einen einwandfreien Lebenswandel führt, so betont er doch die Bedeutung der sittlichen Erziehung, die Forderungen der Gottesfurcht und der Sittlichkeit werden an die Jugend gestellt. In einer Reihe von Distichen gibt er den Studenten Regeln über anständiges Benehmen. Seine Poesie führt Celtes zu einer phantasievollen Weltanschauung, die neuplatonische Lehren enthält. Bei all seinen humanistischen Neigungen ist dieser Dichter aber ein deutscher Patriot, der sich gegen die Anmaßungen der Italiener wendet. Also auch hier finden wir das Streben nach einem eigentümlich deutschen Humanismus.

Gegen Ende des 15. und am Anfang des 16. Jahrhunderts treten allenthalben an den deutschen Universitäten Humanisten auf, die mitunter ihren Aufenthaltsort häufig wechseln, mitunter aber auch ihren festen Wohnsitz und ihre dauernde Lehrtätigkeit haben. Eine Menge von Namen läßt sich da nennen. Da ist z. B. Hermann von dem Busch (1468—1534), ein Neffe Rudolfs von Langen, ein Schüler von Hegius und Agricola, der zweimal in Italien war und mit italienischen Humanisten in Verbindung stand, der in Deutschland humanistische Bildung durch Vorträge an den verschiedensten Orten und durch Schriften (so sein „Vallum humanitatis“) zu verbreiten suchte. In Köln, Greifswald, Rostock, Erfurt, Leipzig und anderwärts lehrte er, oft von Gegnern der neuen Bildung stark bekämpft. Der Reformation schloß er sich begeistert an, in Marburg wurde er, durch Landgraf Philipp berufen, Professor der Geschichte, schließlich beteiligte er sich noch an der Münsterer Wiedertäuferbewegung. In Leipzig wirkte einige Jahre Johannes Rhagius Aesticampianus (Rack aus Sommerfeld, 1457—1520), der infolge seiner Kämpfe mit den scholastischen Magistern 1511 auf 10 Jahre relegiert wurde. In Tübingen war Heinrich Bebel (1472—1516) seit 1497 Lektor für Beredsamkeit und bemühte sich, die Jugend „lateinischer“ zu machen, beschäftigte sich aber auch mit deutscher Geschichte und Literatur, interessierte sich für Volkslied und Sprichwörter-sammlung wie für Schwänke. Eine starke Bedeutung hat besonders der Erfurter Humanistenkreis gewonnen. Der Führer war dort

Konrad Mutianus Rufus (1472—1526), ein Freidenker, der doch ein Kanonikat in Gotha als Pfründe nicht verschmäht, der mündlich und brieflich die Lebensanschauung humanistischer Bildungsaristokratie verkündet und die Anhänger des Alten hochmütig verachtet und heftig bekämpft. Zu dem Kreis Mutians gehörten Crotus Rubeanus, Ulrich von Hutten, Eobanus Hessus und viele andere. Aus dem Erfurter Kreis gingen die bekannten von Crotus Rubeanus und Ulrich von Hutten verfaßten „Dunkelmännerbriefe“ (*Epistolae obscurorum virorum* 1516 und 1517) hervor, die grimmigen Spott über die Vertreter alter Bildung ausgießen. Später wurde der Dichter Eobanus Hessus (1488—1540), der „deutsche Ovid“, Mittelpunkt eines neuen Humanistenkreises in Erfurt.

In den Kreisen der Poeten erhielt der Humanismus leicht einen oberflächlichen ästhetischen Anstrich, dem der innere Gehalt nicht entsprach. Der wissenschaftliche Humanismus erreichte seinen Höhepunkt in Männern wie Reuchlin und Erasmus. Der gelehrte Johann Reuchlin (1455—1522) hat dem Studium der griechischen Sprache in Deutschland Geltung verschafft, während die älteren deutschen Humanisten wenig oder gar kein Griechisch verstanden, hat selbst eine griechische Grammatik geschrieben, weiter hat er sich auch bemüht, ernstlich in die hebräische Sprache einzudringen und in seinen „*Rudimenta linguae hebraicae*“ (1506) zum erstenmal ein Lehrbuch des Hebräischen herausgegeben. Durch sein Eintreten für die jüdische Literatur wurde er in die Pfefferkornschen Händel verwickelt — Johann Pfefferkorn wollte alle jüdischen Bücher außer dem Alten Testament verboten wissen — und verfeindete sich mit den Dominikanern.

Auf pädagogischem Gebiet hat aber vor allem Desiderius Erasmus von Rotterdam (1467—1536) einen starken Einfluß ausgeübt, der berühmteste unter den deutschen Humanisten. Auf den Fraterherrenschulen in Deventer und Herzogenbusch war Erasmus ausgebildet worden, einige Jahre war er im Kloster, dann unternahm er Reisen nach Frankreich, England und Italien, 1521 nahm er in Basel seinen dauernden Wohnsitz. Erasmus hat kritische Ausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller veranstaltet, hat 1516 den griechischen Text des Neuen Testaments herausgegeben. Die verschiedensten Gebiete hat er in Schriften behandelt und seine Gewandtheit in der Darstellung dabei bekundet. Als Satiriker ist er besonders durch sein „*Enkomion moriae*“ (Lob der Narrheit) bekannt geworden.

Zahlreich sind seine Schriften pädagogischen Inhalts, die teils für den Lehrer, teils für die Schüler bestimmt sind. Er hat eine Sprichwörterammlung („*Adagia*“) und die in vielen Auflagen verbreiteten „Gespräche“ („*Colloquia*“ 1518) für Schüler geschrieben, die viel angefeindet worden sind, weil sie gelegentlich sittlich bedenkliche Themata berühren, er hat in Schriften Anweisungen für

den Sprachunterricht gegeben, so in den Schriften „*De duplici copia verborum ac rerum*“ (1512 „Über den Schatz von Worten und Sachen“), „*De conscribendis epistolis*“ (1520 „Über die Abfassung von Briefen“), „*De recta latini graecique sermonis pronuntiatione*“ (1528 „Über die richtige Aussprache des Lateinischen und des Griechischen“). In einem Dialog „*Ciceronianus*“ (1528) verspottet er die blinde Nachahmung ciceronianischen Stils und betont, daß kein äußeres Nachäffen, sondern eine lebendige geistige Aufnahme und Neugestaltung des antiken Kulturgutes stattfinden müsse. Pädagogische Probleme des Unterrichts und der Erziehung werden besonders erörtert in den Schriften: „*De ratione studii*“ (1512 Über die Methode des Studiums), „*Institutio principis christiani*“ (1516 Erziehung eines christlichen Fürsten), „*Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate*“ (1529 Rede über die Notwendigkeit, die Knaben in einer für Freie würdigen Weise sittlich und wissenschaftlich auszubilden, und zwar gleich von Geburt an), „*De civilitate morum puerilium*“ (1530 Über die Feinheit der Knabensitten), auch in dem Werk „*Christiani matrimonii institutio*“ (1526 Anleitung zur christlichen Ehe) werden Erziehungs- und Bildungsfragen berührt.

Erasmus steht auf dem Boden der humanistischen Pädagogik: Grundsätze antiker Autoren wie Pseudo-Plutarch und Quintilian und solche der Humanisten wie Vegius und anderer hat er übernommen, verwertet sie verständig und gibt gelegentlich einige eigene Gedanken dazu. Dem mittelalterlichen Erziehungs- und Unterrichtsbetrieb, wie er ihn noch selbst in seiner Jugend kennengelernt hat, steht er ablehnend gegenüber. Er klagt darüber, wie die Lehrer in seiner Jugendzeit „die Grammatik mit dialektischen und metaphysischen Spitzfindigkeiten“ verdunkelt und ein unrichtiges Latein gelehrt hätten, er verwirft die Prügelpädagogik, welche die Schule zur „Folterkammer“ macht, wo man „nichts als sausende Stock- und Rutenhiebe“, nichts als „Wehegeschrei und Schluchzen und wütende Drohungen hört“. Das Ideal des Erasmus ist eine humanistisch-wissenschaftliche Bildung, die ästhetisch-weltmännische Züge trägt, aber doch auch ethisch-religiöser Momente nicht entbehrt. Allerdings, es herrscht eine andere Stimmung bei ihm als diejenige des katholischen Mittelalters und auch eine andere als diejenige des Protestantismus.

In der Schrift „*De civilitate morum puerilium*“¹⁾, die eine Anstandslehre für Knaben bietet, zählt Erasmus einmal vier Erfordernisse für die Heranbildung der Jugend auf: 1. soll der Geist zur Frömmigkeit erzogen werden, 2. soll er die liberales disciplinas, die für den Freien passenden Wissenschaften, lieben und lernen, 3. soll er für die Pflichten des Lebens unterwiesen werden, und 4. soll er an Anstand und Höflichkeit in den Sitten sich gewöhnen. Den

¹⁾ Opera omnia (Ausg. von Leiden 1703), Bd. I, S. 1033 ff.

Bildungsadel stellt er ausdrücklich dem wappengeschmückten Geburtsadel gegenüber.

Erst der gebildete Mensch ist für den Humanisten Erasmus wahrhaft Mensch, erst er erhebt sich über die tierische Natur. In der Schrift „Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen sittlichen und wissenschaftlichen Unterweisung“ (*Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis*)¹⁾ heißt es: „Bäume wachsen vielleicht von selbst, die dann allerdings entweder gar keine oder wilde Früchte tragen, Pferde kommen zur Welt, wenn auch unbrauchbar; aber Menschen, das glaube mir, werden nicht geboren, sondern gebildet“ (*non nascuntur sed finguntur*). „Wenn dir die Natur einen Sohn gibt, so übergibt sie dir nichts weiter als eine rohe Masse. Deine Aufgabe ist es, die nachgiebige und zu allem bildsame Materie in die beste Verfassung zu bringen. Unterlässest du es, so hast du eine Bestie; bist du sorgsam, dann hast du sozusagen ein göttliches Wesen.“ Die Bedeutung der durch Erziehung und Unterricht geschaffenen Bildung gegenüber der bloßen Natur wird hier aufs nachdrücklichste hervorgehoben. Demgemäß muß nach Erasmus die pädagogische Einwirkung auch so früh wie möglich beginnen. Der Mensch sei — so sagt Erasmus im Anschluß an Cicero — „zum Wissen und zu ehrenhaftem Handeln geboren“, und wie jedes Lebewesen sehr leicht das lerne, wozu es geboren sei, so eigne sich der Mensch „ohne sonderliche Mühe die Bildung für das Gute und Edle an, wozu die Natur ihm triebfähige Keime eingepflanzt hat, wofern nur zu der natürlichen Anlage die Sorgfalt des Bildners tritt“. Mit Aristoteles und Pseudo-Plutarch unterscheidet Erasmus die drei miteinander verknüpften Momente: Naturanlage, Lehre und Übung. Die Lehre gibt der Natur die Richtung, und die Übung bringt die Lehre zur Durchführung. Jedes Lebewesen lernt das am leichtesten, was seiner Natur am besten entspricht, das wesentliche Merkmal des Menschen nun ist die Vernunft, und das schlimmste Übel ist die Unwissenheit. Auf die Erhebung über die bloße Natur kommt es gerade an. „Die Natur bringt vieles zustande, aber diese übertrifft der Unterricht, der wirksamer ist.“ Nicht genug kann Erasmus darum die Nachlässigkeit der Eltern hinsichtlich der Heranbildung ihrer Kinder geißeln. Eltern verständigen sich, indem sie entweder die Erziehung der Kinder ganz unterlassen oder indem sie zu spät mit der Ausbildung beginnen oder indem sie die Kinder solchen Lehrern übergeben, „von denen sie lernen, was sie später wieder verlernen müssen“.

Schon gleich nach der Geburt ist der Mensch fähig, „Zucht und Sitte zu erlernen“. Ehe das Kind sprechen kann, lernt es die Anfangsgründe der Schicklichkeit und Frömmigkeit. Wie es sich an Verirrungen gewöhnt, ehe es noch weiß, was Sünde ist, so läßt

¹⁾ Opera omnia, Bd. I, S. 485 ff.

es sich zu Tugenden anleiten. „An das Beste aber gewöhnt man sich am besten sofort.“ Und sobald das Kind angefangen hat zu sprechen, ist es nach Erasmus' Ansicht schon „zu wissenschaftlicher Unterweisung geeignet“. Vor allem soll es gleich deutlich sprechen lernen, worauf die Ernährerinnen, Erzieher und Spielgenossen Einfluß haben. Der Eifer für eine Sache, zu der die Natur selbst „die Keime in uns gelegt hat“, kann nicht verfrüht sein. Selbst wenn die körperliche Entwicklung durch die Anstrengungen infolge des Unterrichts einige Einbuße erlitte, werde, so meint Erasmus, „dieser Verlust durch den geistigen Gewinn reichlich aufgewogen“. Erasmus schärft es den Eltern als heilige Pflicht ein, für die Bildung der Kinder von früh auf zu sorgen, und weist warnend auf die Folgen schlechter Erziehung hin. „Kindsmörder werden die genannt, welche die Leibesfrucht gleich nach der Geburt töten, also nur den Körper vernichten; wieviel größer aber ist die Ruchlosigkeit, den Geist zu morden! Denn was ist Torheit, Unwissenheit und Bosheit anders als Tod der Seele?“ Man handelt ungerecht gegen das Vaterland, wenn man ihm einen verderblichen Bürger überliefert, und man frevelt gegen Gott, wenn man das Kind nicht zur Frömmigkeit erzieht. Niemand ist für sich allein auf der Welt, für den Staat und für Gott hat ein gewissenhafter Vater die Kinder erzeugt. Schon bei der Wahl der Frau soll der Mann mit Rücksicht auf die Nachkommenschaft darauf achten, daß die Frau „brav, von guter Familie, wohl-erzogen und körperlich recht gesund ist“. Und schon vor der Geburt des Kindes sollen die Eltern mit der Sorge für die Erziehung beginnen. Frühzeitig soll dann das Kind einem Lehrer übergeben werden, „der aus vielen auserlesen ist, allgemeine Achtung genießt und sich in mannigfacher Hinsicht bewährt hat“. Die Eltern sollen aber dann die persönliche Beziehung zum Lehrer und zur Schule aufrechterhalten. Der Vater soll „von Zeit zu Zeit nachsehen und herauszubringen suchen, ob man auch etwas geleistet hat“.

Früh sollen die individuellen Anlagen und Neigungen des Kindes erkannt und berücksichtigt werden, man soll ein Kind nicht zu einem Beruf nötigen. Erasmus erwähnt, wie schon die Kinder eine gewisse Vorliebe für bestimmte Unterrichtsfächer haben, z. B. für Musik, Mathematik oder Weltbeschreibung, wie manche z. B. für Grammatik und Rhetorik wenig Sinn haben. Wohl gibt es kaum ein Fach, für das der Geist des Menschen ganz unempfänglich ist, wenn man es nur an Unterweisung und Übung nicht fehlen läßt, aber man muß die jeweiligen Merkmale von Talent beachten und die Natur zu unterstützen suchen. Für die theoretische und praktische Ausbildung ist Fleiß nötig. Das Wissen setzt „Gelehrigkeit, die Übung Arbeit voraus“. Besonders betont Erasmus die Wichtigkeit frühzeitiger sprachlicher Unterweisung. Ein korrektes Sprechen ist nicht nur für die Beredsamkeit wesentlich, sondern auch für richtiges Urteil und für das Erlernen aller Unterrichtsgegenstände. Unkenntnis in

den Sprachen vernichtet oder verdirbt alle Wissenschaft, Theologie wie Medizin und Rechtskunde. Gerade der Jugend fällt nach Erasmus das Sprachenlernen leicht: Nachahmungstrieb und Gedächtnis, die dazu nötig sind, lassen sich schon in früher Jugend wahrnehmen, ja wirken da stärker als im späteren Alter. Fertigkeit im Sprechen können, so meint Erasmus, Kinder sich eher aneignen als Erwachsene.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethode gibt Erasmus bedeutsame pädagogische Hinweise. Man soll den „Kindern nicht vielerlei und alles mögliche beibringen“, „sondern nur das Wesentlichste und das, was einem Alter, welches sich mehr durch angenehme als durch scharfsinnige Gegenstände angezogen fühlt, entspricht“. Heftig werden die Lehrer getadelt, die das jugendliche Alter nicht berücksichtigen, sondern verlangen, daß Knaben sich gleich als gereifte Männer zeigen, da sie vergessen haben, daß sie auch einmal Knaben waren. Durch eine „gewisse gewinnende Lehrweise“ muß bewirkt werden, „daß das Lernen als Lust, nicht als eine Last erscheint“. Dazu muß der Lehrer „Milde und Freundlichkeit“ zeigen, und er muß mit Erfindungsgeist und Geschick allerhand Kunstgriffe ersinnen, „durch die er dem Knaben das Lernen angenehm macht und ihn die Anstrengung nicht merken läßt“. Die Liebe zum Lehrer ist nach Erasmus der erste Schritt zum Lernen. Wenn der Knabe zuerst die Wissenschaft um des Lehrers willen liebt, so wird er dann im Lauf der Zeit „den Lehrer um der Wissenschaft willen lieben“. Der Lehrer soll die Liebe eines Vaters zu seinem Schüler bekunden, er muß gleichsam selbst wieder zum Kind werden — ohne kindisch zu werden —, um von dem Schüler geliebt zu werden. Bei der Ausbildung des Geistes soll dasselbe Verfahren eingeschlagen werden, das Mütter und Ammen bei der Ausbildung des Körpers beobachten. Wie der zarte Körper mit wenigen und von Zeit zu Zeit dargereichten Speisen genährt wird, „gerade so auch der Geist des Knaben mit geeigneten, aber erst allmählich und gleichsam spielend beigebrachten Kenntnissen“. „Nach und nach gewöhnt er sich dann an höhere, und dabei verspürt er keine Erschlaffung, weil die kleinen Fortschritte das Gefühl der Anstrengung nicht aufkommen lassen, während sie gleichwohl zum Gesamterfolge beitragen.“ Kinder wissenschaftlich zu bilden, ist die schwierigste, aber auch die schönste Aufgabe. Keine private Einzelerziehung empfiehlt Erasmus dabei, sondern eine Gemeinschaftserziehung in einer öffentlichen Schule. Er sagt: „Eine Schule muß öffentlich sein, sonst ist sie keine Schule. Das führt unstreitig rascher zum Ziele, was in Gemeinschaft geschieht.“

Körperliche Züchtigung ist bei Erasmus wie bei anderen Humanisten verpönt. Gerade diejenigen, die den Knaben nichts beizubringen wissen, quälen sie auf grausame Weise, prügeln wie gefühllose Henkersknechte aus reinem Vergnügen; solche Menschen „sollten Metzger oder Henker sein, nicht Jugendbildner“. Die Rute des Humanisten sei „eine freimütige Ermahnung, mitunter auch ein

Tadel, aber mit Milde gewürzt, nicht mit Bitterkeit“. Die Sporne, durch die man die Knaben zu geistiger Tätigkeit anregt, seien Ehrgefühl und Lob. Und der Stock bestehe darin, daß der Lehrer nicht nachläßt „mit Abfragen, Wiederholen und Einprägen“. Nur wenn alle anderen Mittel nichts helfen, soll eine maßvolle Züchtigung mit der Rute erlaubt sein.

Wie Lebensweisheit spielend erlernt werden kann, erläutert Erasmus durch Hinweis auf die äsopischen Fabeln, „die unter Lachen und Scherzen doch ernste Lebensregeln bieten“. Der Inhalt von Fabeln und Erzählungen soll dem Knaben in geschmackvoller Einkleidung vorgeführt werden, und das mündlich Erzählte soll möglichst „in bildlicher Darstellung“ vorgezeigt werden: dann wird es der Knabe um so lieber lernen und besser behalten. Veranschaulichung fordert Erasmus also. Auch Pflanzen und Tiere, besonders solche, die nicht häufig vorkommen, sollen dem Schüler durch anschauliche Bilder vertraut gemacht werden. An Jagdbildern z. B. kann man allerlei Arten von Pflanzen und Tieren spielend kennenlernen. Für das jugendliche Alter paßt Angenehmes und Liebliches. Mit dem Angenehmen kann man das Nützliche verbinden und dem Anziehenden das Edle beigesellen: so wird der Knabe ohne Überdruß lernen. Der Erfolg der Studien hängt ja in erster Linie „von der gegenseitigen Zuneigung der Herzen“ ab. Der Lehrer darf nicht streng und herb verfahren, sondern muß mehr beharrlich als anspruchsvoll sein. „Die Beharrlichkeit verletzt nicht, wenn sie maßvoll ist, wenn sie mit Abwechslung zugleich und Ergötzlichkeit gepaart ist, kurz, wenn die Dinge so betrieben werden, daß das Gefühl der Anstrengung nicht aufkommt, sondern der Knabe meint, es sei alles nur Spiel.“ Es sind pädagogische Grundsätze, die fast modern anmuten. Psychologisches Verständnis für die Seele des Kindes und die Wesensart pädagogischen Verfahrens bekundet sich da. Der Wert einer leichten, psychologisch angepaßten Methode, der Wert eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, der Wert des Spiels und der Veranschaulichung werden vom Geist des Humanismus aus erfaßt.

Auf die Übung der Sprachfertigkeit folgt nach Erasmus die Übung im Lesen und Schreiben. Auch da muß der Lehrer mit Geschicklichkeit den Stoff durch „angenehme Reizmittel“ dem Schüler schmackhaft machen. Erasmus erwähnt, welche Mittel man dazu angewandt hat: wie man Buchstaben in Gestalt von Backwerk dargestellt oder in Elfenbein geschnitzt hat usw. Er tadelt es, daß man gelegentlich allzu künstliche Lehrmethoden ersonnen habe, indem man z. B. Schach- oder Würfelspiele verwendete, Spiele, die schon für sich die Fassungskraft des Kindes überstiegen, so daß an Stelle einer Erleichterung eine zweite Arbeit hinzukäme. Auch künstliche, verzwickte Hilfsmittel, die den Benutzer bei der Arbeit nur aufhalten, z. B. manche Hilfsmittel bei der Gedächtniskunst, die man „mehr

des Gewinnes oder Aufsehens als des Nutzens wegen“ ersonnen hat, verwirft Erasmus. Dagegen rät er, daß der Lehrer zur Förderung des Lerneifers Neigungen der Kinder, die besonders geistig geweckten und regsamen Naturen eigen seien, sich zunutze mache, wie das Bestreben zu siegen und eine gewisse Eifersucht, ferner Furcht vor Tadel und Trachten nach Lob. Auch in der Grammatik sollen die Schüler nicht mit Weitläufigkeiten und Schwierigkeiten geplagt werden, wie das bei der traditionellen Lehrmethode der Fall war, nur die wichtigsten und einfachsten grammatischen Regeln sind zunächst zu geben, unnötige und unzeitige Schwierigkeiten sind zu vermeiden. Die notwendigen Schwierigkeiten müssen geschickt verstüßt werden, auch wird man Schwieriges allmählich und in Zwischenräumen beibringen. Aber man soll auch die Leistungsfähigkeit der Kinder nicht unterschätzen. Wenn der Knabe nicht stark an Kraft ist, so ist er „stark in Ausdauer und angeborener Geschicklichkeit, er gleicht nicht dem Stiere, sondern der Ameise“. Wenn Kinder den ganzen Tag spielend herumspringen, ohne zu ermüden, so kommt das daher, „weil das Spielen der Jugend eigen ist und weil sie sich dasselbe eben als Spiel vorstellt, nicht als Arbeit“. Ein Hauptteil der Schwierigkeit liegt bei jedem Unternehmen „in der Einbildung, die das Gefühl des Unbehagens auch da hervorruft, wo gar keine Schwierigkeit vorhanden ist“. Wenn Kindern diese Einbildung zum Glück noch fehlt, so ist es Aufgabe des Lehrers, diese auch „auf jede Weise fernzuhalten und dem Studium den Anschein des Spiels zu geben“.

Erasmus ist sich bewußt, daß er ideale Lehrer fordert und daß es schwer ist, in der Wirklichkeit viele zu finden, die dem Ideal entsprechen. Aber es müßte für eine gute Lehrerausbildung gesorgt werden. „Es sollte die allgemeine Sorge der weltlichen Obrigkeit sowohl als der Kirchenfürsten sein, daß, gleichwie diejenigen, die sich dem Kriegsdienste widmen oder als Chorsänger auftreten wollen, dazu vorbereitet werden, so noch viel mehr diejenigen eine entsprechende Vorbildung genießen, welche die Kinder der Staatsbürger in richtiger und wissenschaftlicher Weise ausbilden sollen.“

Auch schon in der 1512 erschienenen Schrift „Über die Methode des Studiums“¹⁾ hatte Erasmus ähnliche pädagogische Grundsätze vertreten wie in dem späteren Werk. Diese frühere Schrift behandelt speziellere Probleme des Sprachunterrichts. Auch da fordert Erasmus die besten Lehrer und das Erlernen der besten Kenntnisse. Ein „gewissenhafter und gründlich gebildeter Lehrer“ muß zur Hand sein, die Unterrichtsmethode muß zweckmäßig sein, auf der besten Grundlage soll aufgebaut werden. Keineswegs strebt Erasmus nach einer einseitig formalen Sprachbildung. Wortkenntnis und Sachkenntnis haben beide ihre Bedeutung: „Die Wortkenntnis muß vorangehen, die Sachkenntnis ist die wichtigere.“ Da die Sachen nur

¹⁾ Opera omnia, Bd. I, S. 521 ff.

durch Wortbezeichnungen erkannt werden, bedarf man der Sprachkenntnisse zur Beurteilung der Sachen. Demgemäß sollen die Elemente des Lateinischen wie des Griechischen „frühzeitig und von den besten Lehrern“ erlernt werden. Gleich beide antike Sprachen sollen nach Erasmus angeeignet werden, nicht nur weil in diesen beiden „fast alles Wissenswerte überliefert ist“, sondern auch aus dem psychologischen Grund, daß sie miteinander schneller erlernt werden können, da zwischen ihnen ein enges Verwandtschaftsverhältnis besteht. Von grammatischen Regeln brauchen, wie Erasmus auch hier schon betont, nur sehr wenige und zwar die allerwichtigsten eingeprägt zu werden. Zum Erwerb der Sprachfertigkeit ist viel mehr „Unterhaltung und Verkehr mit richtig Sprechenden“ und besonders fleißige Lektüre erforderlich. Die logisch-grammatische Methode, wie sie im Mittelalter üblich war, wird also verworfen zugunsten einer Methode der Spracherlernung durch mündliche Übung und durch Lektüre.

Bei der Auswahl der Schriftsteller kommt es Erasmus nicht nur auf „fehlerfreien Stil“, sondern auch auf „anziehenden Inhalt“ an, also auch da herrscht keineswegs ein bloß formaler Gesichtspunkt. Von griechischen Prosaikern empfiehlt Erasmus in erster Linie Lucian, dann Demosthenes und weiter Herodot, von Dichtern Aristophanes, Homer und Euripides, von lateinischen Autoren an erster Stelle Terenz, auch Plautus in Auswahl, dann Vergil, Horaz, Cicero und Cäsar. Diese Schriftsteller werden hauptsächlich zur Gewinnung sicherer Sprachkenntnisse gelesen, dann aber soll der Geist alsbald zum „Verständnis der Realien“ geführt werden, das auch aus antiken, besonders griechischen Quellen zu schöpfen ist. Ähnlich wie andere Humanisten gibt auch Erasmus Regeln für eine zweckmäßige Lektüre: man solle Bemerkenswertes mit bestimmten Zeichen versehen, man solle das Gedächtnis üben, man solle sich übersichtliche Tabellen an den Wänden des Schlafzimmers aufhängen, man solle Sentenzen in besondere Hefte eintragen, sie auch auf Ringe oder Becher eingravieren, auf Türen und Wände oder Fensterscheiben schreiben, „damit sich den Augen überall etwas bietet, was die Bildung fördert“ (Reichling S. 104 f.). Besonders empfiehlt er auch, daß man häufig andere unterrichte, um dadurch selbst zu lernen. Für den Lehrer fordert Erasmus eine enzyklopädische Bildung. „Wer das Beste auf die angemessenste Weise lehren will, der muß eben alles wissen oder, insofern dies dem menschlichen Geiste versagt ist, wenigstens in jedem Fache das Hauptsächlichste.“ Philosophie, Theologie, Mythologie, Erdbeschreibung, Altertumskunde, Astrologie, Naturwissenschaft, Geschichte, alles das ist nötig, ja „es gibt kein Wissen, weder im Kriegswesen noch in der Landwirtschaft noch in der Musik noch in der Baukunst, das nicht denen zum Nutzen gereicht, welche sich mit der Erklärung der alten Dichter oder Redner befassen“ (Reichling S. 106 f.).

Die Schüler sollen alsbald „zum eignen Gebrauch der Sprache“

angeleitet werden. Der Lehrer soll auf möglichst sprachrichtigen Ausdruck achten, soll verbessern, loben und tadeln, auch sollen Schüler unter Aussetzung von kleinen Belohnungen oder Ankündigungen von Strafen gewöhnt werden, „sich untereinander zu verbessern“, vorgerücktere Schüler sollen dabei die Streitsache zum Austrag bringen. Ein gewisses gemeinsames Erarbeiten wird hier empfohlen. Bei schriftlichen Ausarbeitungen sollen nach Erasmus die Aufgaben nicht sinn- und geschmacklos sein, sondern „irgendeinen scharfsinnigen oder gefälligen Ausspruch enthalten. der jedoch nicht zu weit über das kindliche Fassungsvermögen hinausgehen darf, so daß die Schüler, die derartige Übungen zunächst zu einem andern Zwecke betreiben, zugleich auch etwas lernen, was ihnen später bei den höheren Studien von Nutzen sein wird“ (Reichling S. 109). Schwierigere Übungen, zu denen die Schüler angeleitet werden müssen, sind dann z. B. mannigfache Stilübungen, Auflösung eines Gedichts in Prosa oder Versemachen nach einem Prosastück, Übertragungen aus dem Griechischen ins Lateinische, Abfassen von Briefen usw. Hier kommt die eigentliche imitatio, die Nachahmung des klassischen lateinischen Stils, zu ihrem Recht. Vom Lehrer wird sorgfältige Korrektur verlangt, auch soll er die Schüler „durch gegenseitige Vergleichung ihrer Leistungen aufmuntern und so einen gewissen Wettstreit unter denselben erregen“. Bei der Erklärung der Schriftsteller soll man nicht das von den meisten Lehrern „aus falschem Ehrgeiz“ eingeschlagene Verfahren befolgen, nämlich daß man bei jeder Stelle alles mögliche vorbringt, sondern man soll sich „lediglich auf das beschränken, was zur Erklärung der vorliegenden Stelle dienlich ist, es sei denn, daß man einmal der Abwechslung halber eine Abschweifung für angezeigt hält“ (Reichling S. 113f.).

Eine Erziehungsschrift ist Erasmus' „*Institutio principis christiani*“ (Erziehung eines christlichen Fürsten)¹⁾. Dem jungen Kaiser Karl V. wird darin ein Fürstenideal vorgezeichnet. Die Bedeutung einer früh beginnenden ethischen und religiös-christlichen Erziehung wird hier besonders hervorgehoben, vor Gefahren der Unmoral wie des Luxus usw. wird nachdrücklich gewarnt. Im Sinne Platons erhebt Erasmus die Forderung, daß der Herrscher eine Art Philosoph sein müsse.

Keineswegs bekundet sich der pädagogische Humanismus bei Erasmus als Dogmatismus und Schematismus, vielmehr ist er von einer verständnisvollen Berücksichtigung der kindlichen Seele begleitet. Erasmus sucht nach einer leichten, sachgemäßen, psychologisch begründeten Methode, man spürt aus seinen Äußerungen, wie er nicht nur das Wissen besitzt, sondern wie er mit feinem Blick auch das Problem der richtigen pädagogischen Übermittlung behandelt. Wohl herrscht ein gewisser Intellektualismus bei ihm,

¹⁾ Opera omnia, Bd. IV (1703), S. 561.

es bleibt im wesentlichen bei einer stark verstandesmäßigen Ausbildung des Geistes, aber Erasmus erhebt sich doch über einen einseitigen Formalismus: nicht äußerliche, rhetorische Sprachfertigkeit soll erzielt werden, sondern die Sprache ist Mittel zur Erfassung der Sache, und sie ist seelischer Ausdruck des Kindes. Erasmus versucht wirklich, Bildungswerte durch eine angemessene pädagogische Methode lebendig zu machen. Man findet bei ihm pädagogisch-psychologische Beobachtungen, die besonders für den Sprachunterricht zweifellos Bedeutung besitzen, und manches von seinen Anweisungen hat sich im Sprachunterricht der Folgezeit durchgesetzt, ja einige Vorschläge können als Vorläufer moderner pädagogischer Reformen erscheinen. Es ist sozusagen ein pädagogisch-psychologischer Humanismus, der uns bei Erasmus entgegentritt. Die „Nachahmung“ der Antike will da keine blinde Nachäffung sein, sondern will eine Erweckung idealer Lebenswerte in der Gegenwart bedeuten. Wichtig ist, daß jetzt die Bedeutung der griechischen Sprache und griechischen Kultur hervorgehoben wird, die einseitige Betonung des Lateinischen ist überwunden. Eine höhere Stufe der Menschenbildung erstrebt Erasmus: bessere Lehrer, wertvolle Inhalte des Unterrichts, bessere pädagogische Methode, Anpassung an die seelische Individualität der Zöglinge sind ihm dazu erforderlich. Erasmus stellt einen Gipfelpunkt des deutschen Humanismus auch in pädagogischer Hinsicht dar. Das humanistische Bildungsideal hat da einen prägnanten Ausdruck erhalten: der vornehme, durch die Wissenschaften hindurchgegangene, feinsinnige Weltmann. Eine gewisse Ausgeglichenheit, eine ästhetische und psychologische Abrundung erhält dies Ideal bei Erasmus. Der Ton liegt dabei auf der wissenschaftlichen Bildung. Die nationalen Momente, die bei Wimpfeling eine so starke Rolle spielen, treten hier durch die wissenschaftliche Tendenz zurück.

Eine ganz andere Persönlichkeit als Erasmus ist Ulrich v. Hutten (1488—1523). Erasmus ist der geistreiche, friedliebende, nach ästhetischem Luxus verlangende Gelehrte, der sich dem Treiben der Welt überlegen fühlt, Hutten der unruhige Kämpfer, der politische Agitator, der von Leidenschaften zerrissene Mensch, der nicht die Wissenschaft, sondern das Leben sucht, der Revolutionär, der keinen Frieden findet. Hutten hat bestimmte politische und kirchliche Ziele, er will ins praktische Leben gestaltend eingreifen, die bloße Wissenschaft genügt ihm nicht. Auch das Pädagogische liegt nicht in seinem Gesichtskreis, ihm ist vielmehr wichtig das Wirken auf die Menge und das energische Handeln. Der Humanismus wird bei ihm eine Lebensform nicht des beschaulichen, sondern des tätigen, kampfreichen Lebens. Hutten will ein neues Zeitalter in der Wirklichkeit des politischen und kirchlichen Lebens heraufführen helfen — und er ist doch nicht stark genug dazu, er zerreibt sich in Kämpfen mit der Welt und mit sich selbst. Seine Dichtungen sind Tendenzschriften.

Politische, kirchliche und soziale Fragen werden darin besonders behandelt. Mit Leidenschaft wendet sich Hutten gegen Mißstände in Kirche und Staat. Es ist begreiflich, daß ihm für seine agitatorischen Absichten die Sprache des Humanismus nicht ausreichte, er mußte sich der deutschen Sprache bedienen, um auf das Volk zu wirken. So bekennt er selbst:

„Latein ich vor geschrieben hab,
Das war ein jeden nicht bekannt,
Jetzt schrei ich an das Vaterland,
Teutsch Nation in ihrer Sprach.“

Eine andere Stimmung herrscht da als die des aristokratischen Humanismus mit seinem wissenschaftlichen Bildungsideal.

Kapitel 3

Der Humanismus in anderen Ländern

Literatur: Vgl. K. Hartfelder in Schmidts „Gesch. d. Erziehung“, Bd. II, 2; auch E. v. Sallwürk über französisches Bildungswesen und G. Schmid über englisches Bildungswesen in Schmidts Gesch. d. Erz., Bd. III, 1. Manches auch bei W. H. Woodward, „Studies in Education during the Age of the Renaissance 1400—1600“. Cambridge 1906. Näheres in Spezialuntersuchungen über Erziehung und Unterricht in den einzelnen Ländern.

§ 6

Der Humanismus in Frankreich

Literatur: Vgl. Hartfelder und Sallwürk und dort angegebene weitere Literatur.

„Rabelais' Gedanken über Erziehung und Unterricht“, bearb. von F. A. Arnstädt (Päd. Bibl. 11). Leipzig 1877.

Die Bewegung des Humanismus ist nicht nur in Italien und Deutschland, sondern in allen europäischen Kulturländern zur Auswirkung gekommen. Freilich hat der jeweilige Geist der Kultur des betreffenden Landes den Humanismus stärker oder schwächer, früher oder später in sich eindringen lassen und ihm jeweils einen besonderen Charakter verliehen. Es kann hier nicht der Verlauf der Bewegung in den verschiedenen Ländern genauer geschildert werden, nur ein paar für die Pädagogik wichtige Punkte seien hervorgehoben.

Frankreich hatte schon im Mittelalter eine starke eigene Kultur entfaltet. Paris wurde ein geistiges Zentrum, das nicht nur für Frankreich selbst, sondern weit darüber hinaus seine Bedeutung besaß. Die Universität Paris war die Hochburg der wissenschaftlichen Theologie, hervorragende Scholastiker lehrten hier. Und nicht nur

in der Blütezeit der Scholastik spielt die Universität Paris eine wichtige Rolle, sondern auch in der Zeit des ausgehenden Mittelalters. In der Spätscholastik bekämpften sich verschiedene Richtungen heftig, vor allem traten den Thomisten, die an der Lehre des Thomas von Aquino festhielten, die Ockhamisten gegenüber, die von dem in der ersten Hälfte des 14. Jahrhunderts lebenden englischen Franziskaner Wilhelm von Ockham ausgingen und die bezeichnenderweise auch als Moderni im Gegensatz zu den Antiqui bezeichnet wurden. In Paris nun hat die Schule der Ockhamisten einen günstigen Boden gefunden. Von Wichtigkeit ist besonders, daß die Ockhamisten sich auch eingehend mit den Naturwissenschaften beschäftigten und dabei nicht einfach aristotelische Lehren hinnahmen, sondern selbständige empirische Forschungen machten. In der Physik, der Astronomie und der Geometrie haben die Pariser Ockhamisten Bedeutsames geleistet, und man kann in ihnen mit Recht die Vorläufer der neuzeitlichen Naturwissenschaft erblicken. Wissenschaftliches Leben bestand also hier, und der Humanismus mußte sich erst mit dem Bestehenden auseinandersetzen, ehe er Anerkennung erringen konnte. Die französische Kultur hatte bereits ein eigenes Gepräge, als sie den Einfluß des Humanismus erfuhr. Das klassische Altertum bedeutet dabei für den französischen Geist nicht etwa wie für den italienischen Humanismus das eigene Erbgut, das man nur lebendig zu machen brauchte, und doch auch nicht wie für den deutschen Humanismus etwas Fremdes, das dem heimischen Wesen erst angepaßt werden mußte, vielmehr erschien es als etwas Verwandtes, dem gegenüber das Eigene aber seine Selbständigkeit bewahrte. So konnte, nachdem einmal die Bewegung des Humanismus in Frankreich eingedrungen war, die nationale französische Kultur, Kunst und Dichtung etwas von humanistischem Geist in sich aufnehmen, ohne doch den nationalen Charakter einzubüßen, ja es konnte auch das äußere Leben in seinen Formen durch die ästhetisch-aristokratische Haltung des Humanismus beeinflusst werden. Eine Schöngeisterei konnte sich ausbilden. Andererseits aber konnte auch wissenschaftliche Erforschung des Altertums, besonders der Sprachen, auf diesem Boden einsetzen; gerade in Frankreich blühte die Philologie auf. Die französische Sprache wurde durch den Humanismus mit seiner Betonung des klassischen Lateins nicht etwa in den Hintergrund gedrängt, sondern es war die Entwicklung einer französischen Literatur mit humanistischen Zügen möglich.

Bei der eigenartigen geistigen Kulturlage in Frankreich ist es verständlich, daß der Humanismus relativ spät dort Fuß faßte und langsam sich ausbreitete. Erst von 1470 ab ist Griechisch Lehrfach an der Pariser Universität, und da ist es nur dem Zufall zu danken, daß ein aus Italien stammender Grieche namens Gregorius Tiphernas in Paris erscheint. Aber gegen Ende des 15. Jahrhunderts und im

16. Jahrhundert wurde dann das Studium des Griechischen mit Eifer betrieben, man beschäftigte sich wissenschaftlich mit griechischen Schriftstellern, griechische Schriften wurden gedruckt. Ein humanistischer Philologe, der auch als Pädagoge sich einen Namen gemacht hat, ist Budaeus (Guillaume Budé, 1468—1540). Sein philologisches Hauptwerk sind die „*Commentarii linguae Graecae*“; von seinen beiden pädagogischen Schriften ist die eine französisch geschrieben, „*De l'institution du prince*“ (Von der Erziehung des Fürsten, 1516 verfaßt, gedruckt 1546), die andere lateinisch, „*De studio literarum recte et commode instituendo*“ (Über die richtige und zweckmäßige Einrichtung des Studiums der Wissenschaften, 1527).

Die Schrift „*De l'institution du prince*“ richtet sich an den jungen König Franz I. Ein ausgesprochenes humanistisches Bildungsideal für den Fürsten wird da gezeichnet: sapientia, Weisheit, und eloquentia, Beredsamkeit, werden verlangt. Allerdings Weisheit soll keine abstrakte Verstandeserkenntnis sein, sondern ein lebendiges, praktisches Wissen, und auch die Beredsamkeit, ohne die alle Kenntnis ein Schwert ist, das in der Scheide feststeckt, soll ein Werkzeug des Denkens und Handelns sein, soll dem praktischen Leben dienen. Für eine solche Bildung erscheint Budé aber vor allem philologische Schulung in lateinischer und griechischer Sprache als notwendig. Außerdem soll der junge Fürst besonders aus den Beispielen der Geschichte lernen.

Die zweite Schrift Budés erörtert den Wert der klassisch-sprachlichen Bildung überhaupt und nimmt den Humanismus gegen Angriffe von seiten der Theologen in Schutz.

Budés Betreiben ist es auch zu danken, daß 1529 durch Berufung von Lektoren der Grund gelegt wurde zu einer später berühmt gewordenen königlichen höheren Studienanstalt in Paris, dem Collège de France. Dieses Collège war von vornherein nicht mit der Universität verbunden, es sollte vor allem dem Sprachstudium dienen, besonders Griechisch wurde gepflegt, aber auch Hebräisch, Lateinisch und dann auch Mathematik gelehrt. Von 1551 ab wirkte der Philosoph Petrus Ramus auf einem neugegründeten Lehrstuhl für Philosophie und Beredsamkeit am Collège de France.

Eine bedeutende Studienanstalt in der Provinz war die Schola Aquitana, das Collège de Guyenne in Bordeaux, das 1534 durch den Portugiesen Andreas von Gouvea reorganisiert wurde und an dem neben diesem der Calvinist Maturin Cordier wirkte. Die Anstalt trug einen durchaus humanistischen Charakter, Kenntnis der lateinischen Sprache war vor allem das Lehrziel. Aber die Muttersprache ist dabei nicht — wie bei manchen humanistischen Anstalten des 16. Jahrhunderts in Deutschland — ganz in den Hintergrund gedrängt, vielmehr wird besonders im Anfang auch die französische Sprache gebraucht, und es wird Wert auch auf Fertigkeit in dieser gelegt. Die Schule wurde zuerst in neun, dann in zehn

Klassen eingeteilt. Die unterste Klasse, die zehnte, nahm die Alphabetarii auf, Knaben von etwa 7 Jahren, die in dieser Klasse Abc, Vaterunser, Ave maria, Psalmen und Regeln der Deklination und Konjugation lernen sollten. In der 9. Klasse werden Distichen Catos gelesen, Übungen im Sprechen und Schreiben in lateinischer und französischer Sprache veranstaltet. Die 8. Klasse geht zur Lektüre ausgewählter Briefe Ciceros, ausgewählter Szenen aus Terenz und der *Colloquia Cordiers* über. In der 7. und 6. Klasse findet eine eingehende sprachliche und sachliche Behandlung von Ciceros Briefen statt, in der 5. Klasse wird ein Stück von Terenz und ein Buch von Ovids Episteln als Lektüre hinzugefügt, Regeln der Verskunst werden hier zum erstenmal erörtert. Die 4. Klasse, die von 13—14jährigen Knaben besucht wird, beginnt mit Rhetorik, eine Rede Ciceros wird gelesen, und aus einem Handbuch werden die Elemente der Rhetorik erlernt, poetische Lektüre sind Ovids Tristien. In der folgenden Klasse steigert sich die Schwierigkeit der Lektüre und der Übungen in Rhetorik. Von der 5. Klasse ab ist auch Griechisch und von der 2. Klasse ab Mathematik Lehrgegenstand, aber diese beiden haben eine untergeordnete Bedeutung. Die 1. Klasse beschäftigt sich mit Cicero und Quintilian, liest historische Schriften (Livius u. a.) sowie ausgewählte poetische Werke von Vergil, Lucanus, Ovid u. a. An die 10 Grammatikklassen schließt sich ein zweijähriger philosophischer Kurs an, Aristoteles' Logik und Physik werden da besonders behandelt. Eine wohlgegliederte Schule mit sorgfältig aufgestelltem Lehrplan ist dieses Collège, und mit Recht kann man auf die Verwandtschaft dieser Schule mit Sturms Gymnasium in Straßburg hinweisen. Aus dem Collège de Guyenne ist der Schriftsteller Montaigne hervorgegangen.

Um die Mitte des 16. Jahrhunderts entstand eine neue französische Dichterschule, die Plejade, deren Führer Ronsard war; sie schrieb die Nachahmung der klassischen Dichtung auf ihr Programm. Humanistische Tendenzen führten da zu einem Klassizismus, der in Frankreich für Poesie und Kunst eine große Bedeutung gewonnen hat.

Auf dem Gebiet der Philosophie kämpfte Petrus Ramus (Pierre de la Ramée, 1515—1572) gegen die aristotelisch-scholastische Richtung. Eine natürliche Logik oder Dialektik suchte er im Gegensatz zu der aristotelischen aufzustellen. In einer Rede „*Pro philosophica Parisiensis Academiae disciplina*“ von 1550 entwarf Ramus einen Lehrplan für Kollegien, der sieben Jahre umfaßt. Die drei ersten Jahre (vom siebenten Lebensjahre ab) dienen der sprachlich-grammatischen Schulung, im vierten Jahr wird Rhetorik betrieben, im fünften Dialektik und Ethik, im sechsten Mathematik, Musik und Optik, im siebenten Physik.

Pädagogische Probleme hatte auch der Satiriker François Rabelais in seinen Geschichten von Gargantua und Pantagruel berührt, die von 1533 ab in mehreren Fortsetzungen erschienen. Rabelais

nimmt, indem er die Erziehung der Riesen Gargantua und Pantagruel schildert, Gelegenheit, das Erziehungs- und Unterrichtswesen seiner Zeit satirisch zu kennzeichnen. Der scholastische Unterrichtsbetrieb wird verspottet, dem Humanismus steht Rabelais freundlicher gegenüber. Aber er wendet sich gegen den Intellektualismus und betont stärker als es die Humanisten taten die Notwendigkeit einer realistisch-praktischen Bildung fürs Leben. Naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse muß der junge Riese Gargantua sich aneignen, und zwar durch Berührung mit der Natur und dem Leben selbst, körperliche Erziehung und Spiele verschiedener Art nehmen einen breiten Raum ein. Grundsätze einer freien, naturgemäßen Erziehung werden aufgestellt. In dem idealen Kloster Thélème, das Rabelais schildert, gilt die Regel: „Tue, was du willst“, und gerade bei dieser Freiheit besteht nach Rabelais' Ansicht ein sittliches Gemeinschaftsleben. Man kann in den Äußerungen des Satirikers Züge humanistischer Pädagogik wahrnehmen — z. B. könnte man an Vittorino das Feltre erinnern —, aber es sind auch Züge darin, die weiterweisen auf Prinzipien einer naturgemäßen Erziehung, wie sie nachher von Montaigne, dann von Locke und von Rousseau gefordert wurde.

§ 7

Der Spanier Vives

Literatur: Artikel „Vives“ von A. Lange in Schmidts Enzyklopädie. 2. Aufl. Bd. 9. 1887. *Emil Böök*, „Joannes Ludovicus Vives, en Reformator inom den pedagogiska vetenskapen“. Helsingfors 1887. *Franz Kuypers*, „Vives in seiner Pädagogik“. Diss. Kiel 1897. *A. Nebe*, „Vives, Alsted, Comenius in ihrem gegenseitigen Verhältnis“. Progr. Elberfeld 1891. *M. A. Berninger*, „Joh. L. Vives, der Begründer der neuen Pädagogik“ (Päd. Vorträge u. Abhandlungen, H. 24). Kempten 1899. *O. Burger*, „Erasmus v. Rotterdam und der Spanier Vives“. Diss. München 1914. *J. M. Hofer*, „Die Stellung des D. Erasmus und des J. L. Vives zur Pädagogik Quintilians“. Diss. Erlangen 1910. *G. Siske*, „Willens- und Charakterbildung bei J. L. Vives“. Langensalza 1911 (Päd. Magaz. H. 460). Übersetzungen: „J. L. Vives' Ausgew. päd. Schriften“ von R. Heine (Päd. Bibl. Bd. 16). Leipzig 1881. „J. L. Vives' Ausgew. Schriften“ von J. Wychgram (Päd. Klassiker Bd. 14). Wien 1883. „J. L. Vives' Päd. Schriften“ von Fr. Kayser (Bibl. d. kath. Päd. Bd. 8). Freiburg i. Br. 1896. „J. L. Vives' Päd. Hauptschriften“ von Th. Edelbluth (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 38). Paderborn 1912.

Wieder anders als in Frankreich gestaltete sich die humanistische Bewegung in Spanien. In diesem Lande hatte die Scholastik sich so eingebürgert und besaß die Kirche eine solche Macht, daß der Humanismus da nicht zu radikalen Umwälzungen führen konnte, sondern in seinen Einwirkungen beschränkt war. Hier, wo die Tradition vom Mittelalter her nicht abbrach, konnte vielmehr eine Erneuerung der Scholastik sich vorbereiten, und die katholisch-kirchliche Bewegung der Gegenreformation konnte hier ihren Haupt-

stützpunkt finden. Wohl hat Spanien sich auch dem Humanismus keineswegs ganz verschlossen, wohl gerieten auch da die alte und die neue Richtung in Kampf, aber es ist doch bezeichnend, daß der bedeutendste spanische Philosoph und Pädagoge in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts außerhalb seines Vaterlandes wirkte.

Johann Ludwig (Juan Luis) Vives war 1492 in Valencia geboren, besuchte zunächst die Hochschule seiner Vaterstadt und ging dann 1509 nach Paris, wo er auch noch scholastisches Lehrgut in sich aufnahm, aber auch schon die ersten Einwirkungen des Humanismus erfuhr. 1512 ließ sich Vives in Brügge nieder, wo eine spanische Kolonie war. Zeitweise hielt er sich auch als Lehrer des Kardinals Croy in Löwen auf und trat zu dem dortigen Humanistenkreis, vor allem zu Erasmus, in nähere Beziehung. In den Jahren 1523—1528 lebte er, wohl auf Veranlassung von Thomas Morus durch die Königin Katharina berufen, größtenteils am englischen Königshof, hielt auch in Oxford Vorlesungen. Nachdem er am englischen Hof in Ungnade gefallen war, kehrte er nach Brügge zurück und nahm dort seinen dauernden Wohnsitz — gelegentliche Reisen führten ihn z. B. nach Paris. Er starb 1540 in Brügge.

Vives¹⁾ ist ein selbständiger systematischer Denker, der in verschiedener Hinsicht bahnbrechend gewirkt hat. Als Theologe, als Philosoph und als Pädagoge hat er originelle Leistungen hervorgebracht. Zahlreiche Schriften bekunden seine vielseitigen Kenntnisse. Dabei ist er kein blinder Neuerer, sondern er kennt und wertet die Errungenschaften der Vergangenheit. Und wenn er Ausartungen der Scholastik bekämpft und Aristoteles nicht als unbedingte Autorität anerkennt, so merkt man ihm doch die scholastische Schulung an, und von Aristoteles übernimmt er manche Lehren, wenn er auch gelegentlich Kritik übt. Vives' Pädagogik beruht nicht nur auf praktischer Erfahrung, die er sich durch seine Lehrtätigkeit erwarb, sondern besitzt auch eine philosophische Grundlage. Seine metaphysischen und ethisch-religiösen, wie auch die psychologischen Ansichten machen sich auch bei seinen pädagogischen Lehren geltend, wenn diese auch nicht einfach abhängig gemacht werden von dogmatischen Voraussetzungen. In religiöser Hinsicht steht Vives durchaus auf dem Boden der katholischen Kirche, aber er zeigt einen freien, kritischen Blick gegenüber bestehenden Mißständen, ohne doch etwa die Bewegung der Reformation zu billigen. In einem großen Werk, an dem er in seiner letzten Lebenszeit arbeitete, „De veritate fidei christianae“ (Von der Wahrheit des christlichen Glaubens), suchte er die Glaubenslehren des Christentums zu begründen und zu verteidigen. Gegen die Wortklaubereien und Spitzfindigkeiten wie das schlechte Latein der Scholastik wendet sich die Schrift „In Pseudodialecticos“ (Gegen die Pseudodialektiker) von 1519, vom

¹⁾ Seine Werke benutze ich in der Ausgabe von Basel 1555.

Standpunkt des gesunden Verstandes wird der entartete Unterrichtsbetrieb der „Sophisten“ abgelehnt. In seiner Metaphysik fußt Vives auf Aristoteles, aber er hütet sich vor dogmatischen Spekulationen etwa über das Dasein Gottes und die Unsterblichkeit der Seele. Bedeutsam ist Vives' psychologisches Werk „De anima et vita“ (1538 „Über die Seele und das Leben“), worin er wegweisende Grundgedanken einer empirischen Psychologie und Anthropologie entwickelt. Über metaphysische Spekulationen vom Wesen der Seele und über die traditionellen aristotelisch-scholastischen Lehren sucht Vives hinauszugelangen, indem er die Wichtigkeit eigener Beobachtung und empirischer Untersuchung der psychischen Phänomene betont. Gute Bemerkungen macht er z. B. über Assoziation der Vorstellungen, über das Gedächtnis, und besonders sucht er eine neue Affektenlehre auszubauen, womit er zum Vorläufer von Lehren der Anthropologie wird, wie wir sie in den philosophischen Systemen des 17. Jahrhunderts finden¹⁾. Nicht vergessen werden darf, daß Vives sich auch mit sozialen Problemen seiner Zeit beschäftigt hat, er hat 1526 eine Schrift „De subventionem pauperum“ veröffentlicht, in der er praktische Vorschläge macht, um dem Bettelwesen zu steuern, und die Einrichtung einer staatlichen Armenpflege fordert.

Als Pädagoge ist Vives 1523 mit einer der Königin Katharina von England gewidmeten Schrift „De institutione feminae christianae“ (Über die Erziehung der Christin) hervorgetreten²⁾. Das Problem der weiblichen Erziehung im christlichen Sinn war schon von Kirchenvätern z. B. von Hieronymus und Augustinus, erörtert worden, und an deren Ausführungen schließt sich Vives wesentlich an. Aber während jene hauptsächlich auf das allgemeine religiös-sittliche Ziel hinweisen, will Vives mehr praktische Anweisungen über die Mittel der Erziehung und Bildung im Leben geben. Auch von Renaissance-schriftstellern waren ja Fragen der weiblichen Erziehung behandelt worden, Vegius hatte Monika, die Mutter Augustins, als Muster hingestellt, mit der Bildung der gelehrten Frau, die in der Renaissance eine typische Erscheinung wurde, hatte z. B. Leonardo Bruni sich beschäftigt. Es ist charakteristisch, daß Vives durchaus den christlich-religiösen Standpunkt bei der weiblichen Erziehung betont und sich mehrfach auf Kirchenväter wie Hieronymus beruft. Das Ziel der weiblichen Bildung ist für Vives durchaus ethisch bestimmt, es besteht in der Sittenreinheit: wenn das Weib das Wesen dieser Tugend begriffen hat, hat es genug gelernt.

In drei Büchern gibt Vives Lebensregeln für die Jungfrau, die Ehefrau und die Witwe. Wie beim Knaben, so soll auch beim Mädchen

¹⁾ Vgl. Diltheys Abhandlung „Die Funktion der Anthropologie in der Kultur des 16. und 17. Jahrhunderts“ (Diltheys Gesammelte Schriften, Bd. II, S. 416 ff., darin über Vives S. 422 ff.).

²⁾ Opera (Basel 1555), Bd. 2, S. 650 ff.

die Erziehung schon mit dem zartesten Kindesalter beginnen. Die Bedeutung des mütterlichen Einflusses wird besonders hervorgehoben: wenn das Kind die Mutterliebe in reichstem Maße gekostet hat, wird es auch mit Liebe an seiner Mutter hängen. Auch das Spielen des Kindes, das schon laufen und sprechen gelernt hat, mit gleichaltrigen und gleichgeschlechtigen Kindern soll möglichst noch unter Aufsicht der Mutter erfolgen. Alles Böse soll dem Kind ferngehalten, nur Gutes soll seinem Gemüt eingeprägt werden, nur Keusches und Reines soll das Mädchen um sich sehen, damit es sich nichts Schlechtes angewöhnt — denn die Eindrücke der ersten Kinderjahre sind entscheidend für die Charakterbildung. Schon beim kindlichen Spiel kann man dem Mädchen Nützliches beibringen, indem man moralische Geschichtchen erzählt oder indem man es mit bleiernen und zinnernen Küchengerätschaften spielen läßt, deren Namen und Gebrauch es dabei lernt. Puppen dagegen will Vives abgeschafft wissen, da sie eine Art Götzendienst seien und die Putzsucht beförderten. Sobald das Mädchen zum Lernen reif ist — den Zeitpunkt dafür zu bestimmen, überläßt Vives den Eltern, da dabei die ganze individuelle Veranlagung zu berücksichtigen sei — soll es das, was der Ausbildung des Geistes dient und was zur Kenntnis des Hauswesens nötig ist, lernen, und zwar zunächst Lesen sowie Woll- und Flachsspinnen. Selbst eine Königin darf nicht unerfahren in weiblicher Handarbeit sein. Weiter muß die Frau die einfache sparsame Kochkunst für die Familie verstehen, wodurch sie sich den Ihren lieb macht.

Auf den Unterricht der Mädchen legt Vives auch Wert, und zwar deshalb, weil Unterricht das Wissen des Guten vermitteln kann; Unterricht ist ihm also ein Mittel für das ethische Ziel der Bildung. An Beispielen sucht er zu zeigen, wie gelehrte und gebildete Frauen meist auch Muster von Sittenreinheit und Frömmigkeit waren. Die Frau soll nicht Beredsamkeit sich aneignen, sondern „das Studium der Weisheit, die zur Tugend anleitet und einen guten und frommen Lebenswandel lehrt“ (*studia sapientiae, quae rationem doceant optime et sanctissime vivendi*). Der Unterricht der Mädchen soll möglichst durch eine religiöse, gelehrte Frau oder sonst durch einen bejahrten, verheirateten Mann erteilt werden. Leiterin einer Schule zu sein und sich viel in der Öffentlichkeit zu bewegen, ziemt sich für eine ehrbare Frau nicht. Während der Mann eine große theoretische und praktische Sachkenntnis besitzen und dem Staat und der Gesellschaft nützen muß, soll die Frau eine individuelle ethische Bildung sich erwerben, die ihr selbst und ihrer Familie zugute kommt. Von Schriftstellern soll die Frau nur sittlich einwandfrei lesen, alle irgendwie anstößigen aus antiker und moderner Zeit meiden: die Bibel und Kirchenväter empfiehlt Vives vor allem, dann auch Plato, Cicero, Seneca, als poetische Lektüre die christlichen Dichter Prudentius, Prosper, Juvenecus, Paulinus, nicht aber die antiken Liebeslyriker. Keuschheit preist Vives als höchste weibliche Tugend:

„Nimm dem Weibe Schönheit, Adel, Macht, Anmut, Beredsamkeit, Geistesschärfe und alle ihm zukommenden Kenntnisse, gib ihm aber die Keuschheit, so hast du ihm reichlich alles gegeben.“ Er erteilt praktische Regeln für die sittlich angemessene tägliche Lebensweise, er warnt vor Luxus und Putz, vor schlechtem Umgang, vor Teilnahme an Festlichkeiten und Gelagen, vor Tanz und Maskeraden, vor Liebschaften. Der falschen und unreinen sinnlichen Liebe wird die wahre Liebe einer christlichen Jungfrau zu Gott, Christus, der Kirche gegenübergestellt. Bei der Wahl des Gatten soll die Jungfrau nicht ihre Sinnlichkeit entscheiden lassen, sondern die Wahl dem vernünftigen Ermessen der Eltern überlassen.

Im zweiten Buch werden die Pflichten der Gattin und der Mutter behandelt. Wie schon im Anfang des ersten Buches, so wird auch hier die Bedeutung der Erziehung durch die Mutter hervorgehoben. Vives erscheint als ein Vorläufer Pestalozzis, wenn er darauf hinweist, wie das Kind die ersten sinnlichen und seelischen Eindrücke von der Mutter erhält, wie sie ihm die sittliche Bildung übermittelt, es gut oder schlecht machen kann. Nicht nur selbst nähren soll die Mutter das Kind, sondern es dann auch selbst lesen lehren und in den weiblichen Handarbeiten unterrichten. Vor zu großer Weichlichkeit warnt Vives auch. Wenn nötig, müssen Laster und Fehler auch durch Schläge bestraft werden, durch eine strenge Erziehung werden Körper und Geist gestählt. Vives ist hinsichtlich der Zucht konservativer als andere Humanisten.

Das dritte Buch von Vives' Werk erörtert die Pflichten der Witwe.

Aus dem Jahr 1523 sind uns auch zwei Briefe von Vives erhalten, die unter dem Titel „De ratione studii puerilis“ zusammengefaßt sind¹⁾, sie geben gleichsam Lehrpläne. Der eine Brief ist an die Königin Katharina gerichtet und enthält Regeln für den Erzieher der Prinzessin Maria, der andere an Karl Montjoie, den Sohn seines Freundes Wilhelm Montjoie. In beiden bekundet sich deutlich humanistischer Geist. Wir finden da Vorschriften über Grammatikstudium, über Übung des Gedächtnisses, über Sprache und Stil, über Lektüre, über das Verhältnis zu Lehrer und Mitschülern usw., wie sie ähnlich schon bei italienischen Humanisten, z. B. bei Guarino und bei Vegius, gegeben werden. Auf gutes, fehlerfreies Latein legt Vives sehr viel Wert, auch die Prinzessin soll mit ihrem Lehrer und ihren Mitschülerinnen — deren sie drei bis vier haben soll — lateinisch sprechen. Bemerkenswert ist, daß Vives auch etymologische Wortklärungen als anregend empfiehlt. Das inhaltliche Moment wird beim Sprachunterricht keineswegs vernachlässigt. Es wird betont, daß die Beispiele, die der Prinzessin gegeben werden, stets einen ernsten und würdigen oder einen heitern, anregenden Inhalt haben sollen, daß durch kleine Geschichten der Geist lebendig gehalten

¹⁾ Opera (1555), Bd. I, S. 1 ff.

werden soll, daß Sentenzen aus Klassikern, die fürs Leben nützlich sind, auswendig zu lernen sind, daß die Schriftsteller, die der Prinzessin zur Lektüre dienen, solche sein sollen, „die zugleich mit der Sprache den Charakter bilden, die nicht nur zu wissen, sondern auch zu leben verstehen“. Die ethische und religiöse Tendenz fehlt durchaus nicht. Wohl werden der Prinzessin antike Autoren, wie Cicero, Seneca, Plutarch, Plato (besonders dessen „Staat“), dann die Historiker Justinus, Florus, Valerius, Maximus, die Dichter Lucan, Seneca und Horaz, von modernen Schriftstellern Erasmus und Thomas Morus empfohlen, aber auch das Neue Testament, Kirchenväter wie Hieronymus und Augustinus, christliche Dichter wie Prudentius und andere. Für den Jüngling ist der Kreis der Schriftsteller, die der Vermehrung des Wortreichtums wie der Sachkenntnisse dienen, noch wesentlich weiter. Auch wird da neben der lateinischen Sprache die griechische stärker in Betracht gezogen, da sie den Zutritt zu den Quellen aller Wissenschaften eröffne, die vom Griechischen ausgegangen seien, da sie den Schlüssel zum Verständnis der größten Geister der griechischen Kultur bilde und da durch sie das Verständnis des Lateinischen vertieft werden könne.

Das pädagogische Hauptwerk von Vives aber ist die ausführliche Schrift „De disciplinis“ (Von den Wissenschaften), die 1531 erschien¹⁾. Nicht um bloße Erziehungsfragen handelt es sich da, die pädagogischen Erörterungen sind hineingestellt in allgemeine philosophische Betrachtungen über Wesen und Entwicklung der Wissenschaften, ja der ganzen Kultur. Das Werk zerfällt in zwei Teile. Vives untersucht zunächst eingehend — in sieben Büchern, die den Titel „De causis corruptarum artium“ führen — die Ursachen des Verfalls der Wissenschaften. Das erste Buch gibt allgemeine Ursachen an, die mit psychologischen, sozialen, historischen oder sonstigen Bedingungen zusammenhängen: Unvollkommenheiten der menschlichen Natur, Hochmut der Laien, Widerwille gegen das Lernen, Kriege, Untergang von Sprachen, Verwirrung verschiedener Wissensgebiete, Unkenntnis des echten Aristoteles, Rückgang der Universitäten. Die folgenden Bücher beschäftigen sich dann mit dem Niedergang der einzelnen Wissensgebiete, der Grammatik, der Logik, der Rhetorik, der Naturwissenschaften, der Moralphilosophie, der Rechtswissenschaft. Der zweite Teil des Werks — „De tradendis disciplinis“ in fünf Büchern — will dann die Wege weisen, auf denen eine Wiederherstellung der Wissenschaften möglich ist. In den Rahmen dieses großen Problems ordnen sich die pädagogischen Darlegungen ein.

Vives geht aus von Fragen kulturphilosophischer und soziologischer Art über die Entstehung der Wissenschaften. Er sucht zu zeigen, wie der Mensch über das Nahrungsbedürfnis hinaus zur

¹⁾ Opera (1555), Bd. I, S. 321 ff.

Ansiedlung in Wohnungen, zur Bildung von Gemeinschaften und Staaten getrieben wird, wie Sprache und Recht nötig werden, wie dann, als die Not des Naturzustandes abgewehrt war, Bedürfnisse des Luxus sich geltend machen und wie ihn die Wissensbegier immer weiterlockt. Lehren des Naturrechts, ja auch Rousseaus sind hier vorbereitet. Von seinen kulturphilosophischen Betrachtungen aus bestimmt Vives nun gleich das Ziel menschlichen Strebens zur Vollkommenheit: der Mensch kann nicht erschaffen sein, „sein Leben zu fristen, sich zu pflegen und zu wohnen, auch nicht, schwierige und mühevollen Forschungen anzustellen, sondern vielmehr dazu, die Ewigkeit zu erkennen und ihrer und der göttlichen Natur teilhaftig zu werden“. Religiosität ist der einzige Weg zur menschlichen Vollkommenheit, sie ist das Notwendigste, das der Mensch nicht entbehren kann, der Religion gegenüber sind alle Wissenschaften und Künste im Grunde Kinderspiel. Die religiös-metaphysische Tendenz tritt da hervor. Wissenschaften sind für Vives nicht Selbstzweck, sondern sie müssen einen „praktischen Nutzen“ fürs Leben haben, das heißt nicht, daß sie bloße Hilfsmittel für das materielle Dasein sein, sondern daß sie Zwecken des sittlich-religiösen Handelns dienen sollen. Die Ergebnisse des Forschens müssen für das Leben und zur Verherrlichung des Schöpfers verwertet werden, selbst die Betrachtung des göttlichen Wesens muß fruchtbringend gestaltet werden, so daß wir für Gott begeistert und mit ihm vereint werden. Dabei besteht eine ursprüngliche Anlage der Erkenntnis, Vives spricht im Anschluß an aristotelische und stoische Lehren von dem Geist inwohnenden „Keimen“ oder Samen aller Künste und Wissenschaften, von gewissen „Anlagen für die ersten und einfachsten Wahrheiten“, er nimmt also apriorische Faktoren an. Die bloße Empirie genügt nicht, Erfahrungen sind „trügerisch und unsicher, wenn nicht die Vernunft sie leitet“, Vernunft ist, „was das Steuer oder der Steuermann für das Schiff ist“. Alles Erkennen ist nach Vives ein „Anschauen“, und zwar entweder ein bloßes Betrachten der Dinge oder ein Erforschen nach bestimmtem Zweck und unter gewissen allgemeinen Gesichtspunkten. Nur dies letztere Erkennen, das aus den Erfahrungen das Allgemeine heraushebt, ist Wissenschaft. „Nicht jede Erkenntnis ist Wissenschaft, sondern nur jene, die sich als Regel zur Erziehung eines bestimmten Erfolges darstellt.“ Das sind schon wichtige erkenntnistheoretische Bestimmungen.

Nun unterscheidet Vives die Wissenschaften nach der Art ihres jeweiligen Zweckes und nach ihren Gegenständen. Die höchste, völlig autonome Wissenschaft, die alle Schätze der Weisheit enthält, ist für ihn die „Wissenschaft der Gottesverehrung“. „Alle Wissenschaften sind nach dem Maßstabe zu schätzen, in welchem sie nach ihrem Stoff, nach ihrem oder unserem Ziele, nach ihren Lehren und der Art des Lernens und nach dem Erfolge“ mit der göttlichen Weisheit im Einklang stehen oder nicht. Keine Wissenschaft und keine

Erkenntnis ist an sich im Widerspruch mit der religiösen Wahrheit. Wir sollen diejenigen Künste und Wissenschaften betreiben, die „dem Ziele dieses oder des künftigen Lebens dienen, die also die Frömmigkeit fördern oder den Bedürfnissen des Lebens abhelfen oder doch nützlichen Zwecken dienen, die nicht weit von den nötigen abliegen“. Auch zu den seelischen Grundfunktionen, bei denen Vives das theoretisch-beobachtende und das praktisch urteilende und schließende Verhalten unterscheidet, werden die Wissenschaften in Beziehung gesetzt und danach eingeteilt. Hinsichtlich der Auswahl für den Unterricht betont Vives, daß „die Wissenschaften und Künste in reinerer, einfacherer, makelloserer Weise und weniger durch Trug und Verschlagenheit entstellt gelehrt werden müssen, damit das christliche Volk wieder zurückgeführt werde zu echter, wahrer Einfachheit und alle Wissenschaften um so weniger Zündstoff liefern, die Geister aufzureizen, je mehr diese an sich schon zu großer und wilder Leidenschaftlichkeit geneigt sind“.

Das zweite Buch wendet sich dann dem Schulunterricht selbst zu. Das ethisch-religiöse Erziehungsziel ist für Vives beim Unterricht maßgebend. Der Unterricht soll „in reiner Weise“ erteilt werden, d. h. es soll darauf geachtet werden, „daß nicht die Sittlichkeit zugrunde gerichtet werde oder auch nur Schaden leide“. Das Ziel wissenschaftlicher Ausbildung soll sein, „den Jüngling weiser und besser zu machen“, nicht etwa, ihm nur einen bequemen Lebensunterhalt zu verschaffen. Ja, das letzte Ziel alles Wissens kann nur „die Frömmigkeit“ sein. Für die Organisation des Schulwesens macht Vives allerlei Vorschläge, berücksichtigt dabei auch z. B. hygienische und psychologische Momente. Die Schule soll an einem Ort mit gesundem Klima liegen, möglichst abseits vom Verkehr, die Schüler sollen reichliche und kräftige Nahrung erhalten. Die Lehrer sollen sittlich rein, weltklug sein, sollen die Wissenschaften lieben, die Schüler väterlich behandeln, sollen nicht von Geldgier und Ehrsucht geplagt sein. Vives fordert bereits, daß die Lehrer staatlich angestellte Beamten seien, damit sie nicht von Geschenken der Schüler sich abhängig machen. In jeder Gemeinde soll eine Schule bestehen, in jeder Provinz eine Akademie. Auf Prüfung der geistigen Begabung der Schüler legt Vives großen Wert. Einen oder zwei Monate soll der Knabe probeweise zur Beobachtung seiner Veranlagung in die Schule aufgenommen werden, und wenn er eine Akademie besuchen soll, sollen erst sachverständige Freunde seine Eignung für Studien beurteilen. Ausdrücklich will Vives dabei psychologische Gesichtspunkte angewandt wissen: er weist hin auf verschiedene Arten von Fähigkeiten, auf typische Unterschiede in Gedächtnisvermögen, Aufmerksamkeit, Arbeitsweise, auf die verschiedenen Temperamente, die Altersstufen usw. Die Geistesschärfe will er durch Rechnen geprüft wissen (man denke an Kraepelins Addiermethode zur Prüfung der

Aufmerksamkeit!). Damit die Geistesanlage des Knaben in Bewegung und Tätigkeit gerät, muß ihm ein Stoff dargeboten werden. Auch im Spielen sollen die Knaben sich üben, und auch aus der Art ihres Verhaltens im Spiel lassen sich Schlüsse auf die geistige Veranlagung und den Charakter ziehen. Die Lehrer sollen alle zwei oder drei Monate Konferenzen abhalten, um über die geistigen Anlagen der Schüler zu beraten. Wie andere Humanisten, so fordert auch Vives, daß der Lehrer den Schüler mit väterlicher Liebe behandle und daß die Schüler die Lehrer lieben, sie als Diener Gottes und als ihre geistigen Väter verehren. Für das pädagogische Verfahren des Unterrichts will er aus früher angestellten Versuchen und der Praxis vieler Lehrer der Vorzeit „allgemeine Grundsätze“ abgeleitet wissen, weiter verlangt er „eine gute Ordnung und Reihenfolge“ beim Unterricht, damit die Schüler den Stoff besser auffassen und besser behalten. Anpassung an die Fassungskraft der Schüler ist notwendig.

Im dritten Buch behandelt Vives den Sprachunterricht. Die Sprache ist ihm „das Heiligtum des Unterrichts“, gleichsam eine Vorratskammer, die den Schatz der Bildung in sich schließt. Zur Erweiterung des Verkehrs, der Wissenschaften und Kenntnisse wünscht Vives eine einheitliche Weltsprache, wofür ihm die lateinische Sprache am geeignetsten erscheint. Er möchte aber auch besondere Sprachschulen errichtet wissen, wo nicht nur Lateinisch, Griechisch und Hebräisch, sondern auch Arabisch und Sarazenisch gelehrt wird. Mit Lateinisch soll sich der Knabe schon vom siebenten bis zum fünfzehnten Lebensjahr beschäftigen, Griechisch und unter Umständen Hebräisch treten als fakultativ hinzu. Grammatik bildet auch für Vives die Grundlage des Sprachunterrichts, er verlangt dabei Ausgehen vom Bekannten, will erst die allgemeinen Umrisse der Grammatik geben lassen und dann alles einzelne noch einmal genauer durchnehmen. An die Grammatik schließt sich die Lektüre an, die der sprachlichen Bildung, aber auch der Gewinnung von Sachkenntnissen dient. Als feiner Psychologe bekundet sich Vives, wenn er das Verhältnis des Lehrers zum Schüler im Unterricht bespricht und auf typische Fehler der Lehrer aufmerksam macht. Er zeigt, wie der Lehrer infolge seiner Beschäftigung mit den Kindern leicht seine Würde und Haltung verlieren kann, wie er sich zu Zorn und Wut hinreißen läßt, wie er unbeholfen in Gesellschaft wird, wie er zur Selbstüberschätzung gelangt und als Tyrann in der Schule sich gebärdet: all diese Fehler muß ein weiser Lehrer vermeiden, er soll freundlich und leutselig sein, sittlich und intellektuell durchgebildet, dem Schüler gegenüber benehme er sich „wie ein Vater, nicht ungebunden wie ein Kamerad“. Wert legt Vives auch darauf, daß der Lehrer auch die Muttersprache und ihre geschichtliche Entwicklung kennt, daß er die Schriftsteller zuerst in der Muttersprache, dann in lateinischer Sprache

den Schülern erkläre. Der Schüler soll anfangs die Muttersprache reden und erst nach und nach auch im Lateinsprechen sich üben. Methodisch-didaktische Ratschläge für die Schriftstellererklärung, die „sehr leicht faßlich und klar“ sein muß, werden von Vives gegeben. Damit der Unterricht nicht langweilig werde, empfiehlt er, gelegentlich „angenehme Abschweifungen“ zu machen und eine Geschichte oder eine Fabel zu erzählen. Den Schülern wird nach Art der Humanisten angeraten, Sammelhefte anzulegen, das Gedächtnis zu üben, einen guten mündlichen Vortrag sich anzueignen, schriftliche Stilübungen (Übersetzungen aus der Muttersprache ins Lateinische und umgekehrt) anzufertigen. Griechisch braucht man nach Vives nicht notwendig sprechen zu lernen wie das Lateinische, man muß es nur für die Klassikerlektüre verstehen. Disputationen sollen den Wetteifer anregen, aber die Schüler sollen nicht zu früh an ihnen teilnehmen, damit sie sich nicht an oberflächliches Fragen gewöhnen, und sollen auch nicht zu übertriebenem Ehrgeiz verleitet werden. Körperliche Übungen und Spiele werden wie bei anderen Humanisten, z. B. bei Vergerius, auch für nötig erachtet; die Spiele sollen den Körper erfrischen, nicht ihn wild machen, Anstand und Annehmlichkeit sollen bei ihnen vereinigt werden, auch sollen die Schüler während der Spiele zur Übung lateinisch sprechen. Auch im späteren Jugendalter, wo die körperlichen Übungen schon anstrengender sein können, sollen sie doch nur der Stärkung der Gesundheit dienen und nicht in militärischer Weise betrieben werden. Zur Erholung der Schüler während des Regenwetters sollen Säulengänge und weite Hallen vorhanden sein.

Bei der Frage der Auswahl der Schriftsteller macht Vives methodisch-didaktische, ethische und psychologische Gesichtspunkte geltend, ohne in Engherzigkeit zu verfallen. Schriftsteller sind zu meiden, die Fehler und Schwächen der Schüler zu vergrößern geeignet sind. Nur das „Nützliche“ ist auszuwählen, durch das Gegenmittel der religiös-christlichen Überzeugung geschützt soll der Schüler an die Lektüre der heidnischen Schriftsteller herangehen und sich bewußt bleiben, daß er zwischen „Dornen und verderblichen Giftpflanzen“ wandelt. Auch bei der Schriftstellerlektüre muß ein methodischer Aufstieg vom Leichterem zum Schwereren erfolgen. Manche Schriftsteller werden aus sprachlich-grammatischen Rücksichten, andere, z. B. Historiker, wegen ihres sachlichen Inhalts empfohlen. Vives ist in bezug auf die Latinität kein einseitiger Cicero-nachahmer: wohl müsse man sich die im Blütezeitalter üblichen Ausdrücke der lateinischen Sprache aneignen, aber man brauche keineswegs alles zu verschmähen, was sich bei Späteren finde. Den griechischen Sprachunterricht will Vives im Gegensatz zu Quintilian und Erasmus erst geraume Zeit später als den lateinischen begonnen wissen. Diejenigen, die zu höherem Studium untauglich sind und nur langsam auffassen, brauchen nur wenig Griechisch zu lernen.

Vives gibt einen Lehrplan in Lateinisch und Griechisch, der vom 7. bis zum 15. oder 16. Lebensjahr gelten soll: er umfaßt das, was vom Sprachunterricht als der Grundlage für alles Wissen und Können erforderlich ist sowohl für diejenigen, die später zum philologischen Studium übergehen, als auch für diejenigen, die sich einem praktischen Beruf widmen. Die Philologen, die selbst Lehrer sein wollen, müssen sich natürlich noch eine ausgedehntere Schriftstellerkenntnis erwerben.

Wie weit entfernt Vives von einer einseitigen sprachlich-formalistischen Auffassung hinsichtlich des Unterrichts dasteht, zeigt deutlich das vierte Buch, in dem er über das Studium einzelner Wissenschaften spricht. Der bloße Sprachunterricht führt nach Vives nur zu den Türen oder den Vorhallen der Wissenschaft. Sprachen sind der Mühe des Erlernens nicht um ihrer selbst willen wert, sondern nur, wenn man etwas anderes dabei erstrebt, wenn man nämlich die sachlichen Inhalte gewinnen will, die in sprachlicher Form dargeboten werden. Alle Studien sollen sich „auf das für das körperliche und geistige Leben Nötige und auf die Pflege und den Fortschritt der Frömmigkeit richten“. Bemerkenswert ist, daß Vives nach den Anfangsgründen der logischen Elementarlehre auch gleich auf die Naturwissenschaften hinweist, wenn er auch die Naturforschung nur so weit heranziehen will, als sie praktische Zwecke fürs Leben hat oder uns vom Geschaffenen zur Kenntnis, Liebe und Bewunderung des Schöpfers erhebt, und daß er betont, die sinnliche Anschauung bilde den Anfang aller Erkenntnis. Eine Beschreibung des ganzen Weltalls, eine Kosmographie, fordert er vor allem. Die Bedeutung eigener Beobachtung in der Natur auf meteorologischem, botanischem, zoologischem Gebiet, wird entschieden betont, ja es heißt, die ruhige Beobachtung auf einem Spaziergange könne Schule und Lehrer ersetzen. Neuzeitliche empirisch-naturwissenschaftliche Tendenzen bekunden sich hier, die auch über den Humanismus hinausführen. Auf die Beschreibung der Natur soll nach Vives ein Eindringen in das „innere Getriebe der Natur“ folgen: dazu dient die Metaphysik, die sich die Erforschung des Zusammenhangs der Dinge und der Erklärung der Funktionen der Dinge aus ihrem Wesen zur Aufgabe macht. Daran schließt sich dann die logische Methodenlehre (Lehre von der Beweisführung) und weiter die Rhetorik und Stillehre. Bei dieser Gelegenheit spricht Vives auch von der Nachahmung (*imitatio*): Nachahmung bedeutet nicht ein bloßes Abbilden und kein Entleihen, es soll dabei nur die Kunstfertigkeit dem Vorbild entnommen werden, nicht aber der Inhalt selbst, nur das Beste, Formvollendete soll als Muster vorschweben und nur, soweit es den individuellen Anlagen entspricht, soll es aufgenommen werden, von der Stufe der Nachahmung muß man sich emporheben zur Stufe des Vorbildes und sich mit dem Führer vergleichen. Vives ist sich also durchaus der Grenzen der Nachahmung bewußt und wird nicht

zum Nachäffer des Antiken. Auf die Rhetorik folgen nach Vives die mathematischen Wissenschaften, wozu Arithmetik, Geometrie, Optik, Architektur, Musik und Astronomie gezählt werden. Vives sucht so eine natürliche Reihenfolge der Wissenschaften aufzustellen, indem er wohl an die überlieferten sieben „freien Künste“ sich anschließt, aber die einzelnen Wissenschaften anders gruppiert und Neues hinzufügt. Der Unterricht in diesen philosophischen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Wissenschaften soll bis zum 25. Lebensjahr dauern.

Auf den grundlegenden Wissenschaften bauen dann die Wissenschaften und Erfindungen auf, die für das praktische Leben nützlich oder angenehm sind. Eine enzyklopädische Kenntnis dessen, was zur Nahrung, Kleidung und Wohnung gehört, weiter dessen, was das häusliche und staatliche Leben betrifft, ist nötig, d. h. nicht nur die Natur, sondern auch das Ganze des kulturellen Lebens muß in Betracht gezogen werden. Im Mittelpunkt steht der Mensch. Damit man in das praktische Leben Einblick erhalte, empfiehlt Vives, „auch in die Werkstätten und Arbeitsräume zu treten und sich von den Handwerkern belehren zu lassen“. Von besonderer Wichtigkeit für alle wissenschaftlichen Disziplinen ist ihm die Psychologie, „und zwar deshalb, weil wir alles nach der subjektiven Auffassung der Seele, nicht nach den Dingen selbst beurteilen“. Hinsichtlich der Berufsstudien unterscheidet Vives zwei Arten: das eine Studium ist das derjenigen, die den Körper heilen wollen, also das Studium der Medizin (Vives behandelt ausführlich die Erfordernisse für die Heranbildung des Arztes), das andere Studium ist das derer, die den Geist bilden und heilen wollen. Von dieser letzten Gruppe handelt das fünfte Buch.

Für die geisteswissenschaftlich Ausgebildeten ist die Lebensklugheit nötig, die aus der Vereinigung von Urteil und Erfahrung entsteht, weiter geschichtswissenschaftliche Kenntnis, deren praktische Bedeutung Vives sehr hoch einschätzt, und Moralphilosophie, zu der nach Vives die Individualethik, die Ökonomik, die sich auf Haus und Familie bezieht, und die Staatsphilosophie (*Politica*), die über die Gesinnungen der Bürger und die Pflichten des Staates handelt. Vives gibt dann noch spezielle Ratschläge für das Studium der Jurisprudenz. Vom Studium der Theologie will er hier nicht besonders reden, denn die Glücklichen, die sich durch irdische Sorgen nicht abhalten ließen und mit größeren Geistesgaben ausgestattet seien, bedürften „einer eigenen Sorge“.

Die religiös-ethische Grundanschauung von Vives tritt noch einmal deutlich hervor in dem dem fünften Buch angefügten Exkurs über den Lebenswandel und die sittlichen Grundsätze des Gelehrten (*De vita et moribus eruditi*). Hochmut und Ruhmsucht werden entschieden verurteilt. Es wird darauf hingewiesen, wie die Eigenschaften, auf denen Gelehrsamkeit beruht, nämlich Scharfsinn, Urteil,

Gedächtnis und Fleiß, dem Menschen wesentlich von Gott gegeben sind und nur wenig eigenes Verdienst darstellen. Wissenschaften und Künste sollen nicht dem Gelderwerb und den Genüssen des Augenblicks dienen, sondern für das Gemeinwohl verwandt werden. Gelehrte sollen als ethische Charaktere ein Vorbild darstellen. Sie sollen „milde, freundlich, maßvoll sein, sich von schlechten Begierden nicht besiegen lassen und zeigen, wieviel die Weisheit über das Herz des Menschen vermag, wenn sie die Herrschaft erlangen hat“, sie sollen in wichtigen und edlen Dingen Vorzügliches leisten, nicht aber wünschen, in allen möglichen Dingen, wie Waffenübungen, Reitkünsten, im Jagen, Fischen, Tanzen, Spielen und Witze machen, sich hervorzutun. Aufgabe des Gelehrten ist es, andern die Bildung zu vermitteln und gleichsam vom eignen Lichte andern ein Licht anzuzünden.

Vives hat mit seinem Werk zum erstenmal eigentlich ein einheitliches pädagogisches System geschaffen, in dem das Ganze des Erziehungs- und Unterrichtswesens von der Geburt an bis zum reifen Mannesalter behandelt wird. Eine starke Vielseitigkeit der Interessen tritt bei ihm zutage. Ernst und gründlich sucht er eine neue Ordnung und Gliederung auf pädagogischem Gebiet herbeizuführen, In der systematischen Geschlossenheit seiner pädagogischen Theorie steht er einzig in seiner Zeit da, man könnte ihn als einen Vorläufer Herbarts bezeichnen, denn vor Herbart ist kaum ein anderer so strenger Systematiker als er zu nennen. Vives fußt zum Teil noch auf mittelalterlicher Tradition, christlich-mittelalterliche Weltanschauung erfüllt ihn noch in manchem, aber besonnen verwertet er auch Lehren des Humanismus, und er steht als selbständiger Denker am Beginn großer philosophischer und pädagogischer Richtungen der Neuzeit. Eine neue Wissenschaftsauffassung und eine neue Auffassung vom Werte der Erfahrung bekunden sich bei ihm. Mit seiner Betonung empirischer Forschung, der Forderung naturwissenschaftlicher Kenntnis, der Voranstellung der Psychologie kann er als Vorläufer der Strömung des Empirismus erscheinen, aber sein Empirismus ruht auf metaphysischer und ethisch-religiöser Grundlage.

§ 8

Der Humanismus in England

Literatur: Vgl. G. Schmid und dort angeführte weitere Literatur. Außerdem: Jos. Prys, „Der Staatsroman des 16. und 17. Jahrhunderts und sein Erziehungsideal“. Diss. Würzburg 1913. M. A. Emkes, „Das Erziehungsideal bei Sir Thomas More, Sir Thomas Elyot, Roger Ascham und John Lyly“. Diss. Marburg 1904. Kirsten, „Über Aschams Leben und Schriften“. Progr. Gotha 1857. A. Katterfeld, „R. Ascham, sein Leben und seine Werke“. Straßburg 1879. F. A. Arnstädt, „R. Ascham, ein engl. Pädagog des 16. Jahrh. und seine Geistesverwandtschaft mit Joh. Sturm“. Progr. Plauen 1881.

G. Weidemann, „R. Ascham als Pädagoge“. Diss. Rostock 1900. *Cornelie Benndorf*, „Die englische Pädagogik im 16. Jahrh.“ (Wiener Beiträge zur engl. Philologie 22). Wien und Leipzig 1905. *H. Ad. Klähr*, „Leben u. Werke R. Mulcasters, eines engl. Pädagogen des 16. Jahrhunderts“. Diss. Leipzig 1893. — „Roger Aschams Schulmeister“ übersetzt von Jos. Holzamer (Päd. Klassiker Bd. 9). Wien 1881.

Noch ein Land muß erwähnt werden, das auch von den Strömungen des Humanismus und der Renaissance beeinflusst worden ist, wo aber die Entwicklung auch einen eigenen Gang genommen hat, das ist England. Wie auf anderen Kulturgebieten, so hatte sich dort auf pädagogischem Gebiet schon vom Mittelalter her eine Tradition herausgebildet, die Bedürfnissen und Interessen des Landes entsprach. Die Universitäten Oxford und Cambridge stellten Bildungszentren mit besonderem Charakter dar. Höhere Bildungsanstalten, besonders für die Ausbildung adliger Zöglinge, wurden errichtet. So gründete König Heinrich VI. 1440 das College von Eton. Der Humanismus konnte gegenüber dem Überkommenen an Universitäten und in Schulen nur allmählich Boden gewinnen. Die neuen Gedanken wurden einerseits durch Engländer selbst hereingetragen, die in Italien oder anderswo mit dem Humanismus bekannt geworden waren, andernteils aber durch hervorragende Humanisten, die sich vorübergehend in England aufhielten, wie Erasmus und Vives. Aber der Humanismus führte in England keine revolutionären Umgestaltungen auf pädagogischem oder anderem Gebiet herbei, er paßte sich nationaler Eigenart an und gestattete kaum radikale Neuerungen. Eine gewisse feste Gestaltung des Lebens auf politischem, sozialem und wirtschaftlichem Gebiet setzte den Reformen von vornherein Schranken.

Gegen Ende des 15. Jahrhunderts erst konnte die humanistische Bewegung in England eine namhafte Bedeutung erringen. Erasmus von Rotterdam kam um diese Zeit nach England und fand dort humanistisch interessierte Kreise vor. Der junge Thomas Morus wurde sein Freund. Ein humanistischer Schulmann, der auch mit Erasmus befreundet war, ist John Colet, der 1522 die St. Pauls-schule in London begründete. Ausdrücklich soll da „die gute Literatur“ in lateinischer und griechischer Sprache gepflegt werden. Aber als der Hauptzweck wird angegeben, daß die Schule „in den Kindern befördere das Wachstum der Erkenntnis und Verehrung Gottes und unseres Herrn Jesu Christi und eines guten christlichen Lebens und guter Sitten“. Diesem religiös-sittlichen Zweck entsprechend werden christliche lateinische Schriftsteller, welche „die wahre römische Beredsamkeit mit Weisheit gepaart haben“, bevorzugt.

Thomas Morus (1480—1535) hat 1516 den berühmten Staatsroman „De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia“ (Über die beste Verfassung des Staats und über die neue Insel Utopia) veröffentlicht, der aus kritischer Beobachtung politischer und sozialer

Verhältnisse der Zeit erwachsen ist und der humanistischen Geist verrät. Der Einfluß platonischer Gedanken ist nicht zu verleugnen. Ein friedliches kommunistisches Gemeinwesen wird da geschildert, in dem die Unterschiede von Reich und Arm durch Abschaffung des Privateigentums beseitigt sind und dadurch ein vernunftmäßiger Glückszustand erreicht ist. Pädagogische Probleme berührt Morus nur nebenbei. Auch bei Erziehung und Bildung wird in Utopia natürlich das Interesse des Gemeinwohls beachtet. Die Kinder sollen vor allem zu nützlichen Gliedern des Idealstaates herangebildet werden. Daher soll zunächst ein „sittliches Fundament“ gelegt werden, gute und für den Bestand des Staates heilsame Gesinnungen und Grundsätze sollen dem kindlichen Gemüte eingepflanzt werden. Auf der sittlichen Grundlage soll sich die weitere Bildung aufbauen. Morus verlangt Unterricht für alle, aber auch für alle Unterweisungen im Ackerbau — in Utopia herrscht durchaus Naturalwirtschaft — und in mindestens einem Handwerk. Sprachunterricht bezieht sich auf die Muttersprache und auf das Griechische, für das der Humanist Morus eine Vorliebe hegt, aber auch Dialektik, Arithmetik, Geometrie und Musik werden betrieben — das erinnert doch noch an den mittelalterlichen Unterricht in den sieben freien Künsten. Ein wissenschaftliches Berufsstudium dürfen nur besonders Befähigte ergreifen. Aber auch diejenigen Erwachsenen, die nicht berufsmäßig sich mit Wissenschaft abgeben, können in Utopia, da die Arbeitszeit dort nur sechs Stunden beträgt, sich in den Mußestunden wissenschaftlich weiterbilden. In den Frühstunden findet täglich öffentlicher wissenschaftlicher Unterricht in verschiedenen Fächern statt. — Praktische Bedeutung haben die Phantasiekonstruktionen des englischen Politikers nicht gewonnen.

Eine humanistisch-pädagogische Schrift ist das 1531 erschienene Werk von Thomas Elyot (1490–1546) „The Boke named the Governor“. Elyot hat u. a. auch die pseudoplutarchische Schrift über Kindererziehung ins Englische übersetzt, bekundet die Kenntnis antiker pädagogischer Autoren von Platon bis zu Quintilian und steht unter dem Einfluß italienischer Humanisten, besonders aber unter dem des Erasmus. Wesentlich neue pädagogische Ideen treten uns da nicht entgegen. Elyot will die beste Form der Erziehung für adlige Knaben ausfindig machen, die sie befähigt, wertvolle und für das Gemeinwohl nützliche Persönlichkeiten zu werden. Ganz in humanistischem Sinn wird die Bedeutung sprachlicher Ausbildung betont, Lateinsprechen wird gefordert. Aber auch Geographie und Geschichte, weiter Musik, Zeichnen und Sport werden nach ihrer erziehlischen und bildenden Bedeutung gewürdigt: keine bloß formalsprachliche Bildung ist das Ziel, sondern eine praktische Lebensbildung. Vom 7.—13. Lebensjahr bezieht sich der Unterricht hauptsächlich auf die sprachlich-grammatischen Grundlagen, im zweiten Stadium, das das 14.—17. Lebensjahr umfaßt, stehen Rhetorik,

Geographie und Geschichte im Mittelpunkt, im dritten Stadium, das bis zum 21. Lebensjahr rechnet, die Philosophie. Englischen sozialen Verhältnissen entsprechend befürwortet Elyot im Gegensatz zu Humanisten anderer Länder die Erziehung durch einen Hofmeister, „Tutor“.

Vom Geiste eines ethischen Humanismus beseelt ist der Pädagoge Roger Ascham (1516–1568), der an der Universität Cambridge tätig war und von 1648/9 die Prinzessin Elisabeth, die spätere Königin, unterrichtete. 1545 veröffentlichte er ein Buch in englischer Sprache „Toxophilus“, in dem er die Kunst des Bogenschießens besonders als Erholung vom Studium empfiehlt. Sein pädagogisches Hauptwerk „The Schoolmaster“ wurde nach seinem Tod von seiner Gattin herausgegeben (1570).

Die Schrift bezieht sich auch speziell auf die private Erziehung junger Adliger und behandelt in der Hauptsache nur die Zeit vom siebenten bis siebzehnten Lebensjahr. Drei Punkte hat Ascham, wie er selbst in der Vorrede sagt, dabei im Auge gehabt: Wahrheit in der Religion, Ehrbarkeit im Wandel und die richtige Methode beim Studium. Religiöse und ethische Tendenzen werden da als maßgebend angesehen. Rechtschaffenes Leben und Vollkommenheit in der Wissenschaft sollen das pädagogische Ziel darstellen. Mit dem deutschen Pädagogen Johann Sturm, mit dem er in Briefwechsel stand, weiß sich Ascham in vielen Punkten einig. Auch den Einfluß des Engländers John Cheke, der Professor der griechischen Sprache war, erwähnt er selbst, von antiken Schriftstellern nennt er Platon, Aristoteles und Cicero seine Lehrer. Ganz im Sinne des Humanismus verurteilt Ascham scharf die herkömmliche Prügelpädagogik. Liebe ist seiner Ansicht nach besser als Furcht, Freundlichkeit besser als Prügeln, wenn ein Kind mit Erfolg unterrichtet werden soll. Humanistenart ist es auch, wenn Ascham nach den Kennzeichen für die besten Anlagen sucht und sich da an Platon anschließt. Bemerkenswert ist, daß Ascham auf die Gefahren einer allzu großen Regsamkeit des Geistes hinweist, daß er einen jungen Menschen, „der nicht allzu stumpf, langsam, knorrig und schwerfällig, sondern zäh, rau und wenn auch einigermaßen hölzern“ ist, als bestes Material für die Wissenschaft und für das Leben bezeichnet: nicht der weichste, sondern der härteste Stein sei zur Bildhauerarbeit am geeignetsten und sei auch am haltbarsten. Liebe zum Lernen soll vor allem im Kind geweckt werden. Das reine, klare Gemüt des Kindes wird mit dem frischen Wachs verglichen, das den besten und schönsten Abdruck empfangen kann, und mit einer neuen glänzenden, noch ungebrauchten silbernen Schlüssel, die das Gute aufnimmt und rein erhält. Nicht nur auf intellektuelle Bildung, sondern auch auf sittliche Erziehung kommt es Ascham an. In sittlicher Hinsicht verwirft er jede Laxheit, wünscht er eine etwas strengere Zucht als die übliche und tadelt vor allem die Zügellosigkeit junger Adliger. Adel ohne Tugend und Weisheit sei zwar Blut, aber Blut ohne Knochen und Sehnen und

so für sich allein zu schwach. Tugend, Weisheit und Männerwürde verlangt Ascham gerade von der vornehmen Jugend. Vom ethischen Standpunkt aus warnt Ascham auch vor dem sich einbürgernden Brauch vornehmer Engländer, einen längeren Aufenthalt in Italien zu nehmen: die schlechten Einflüsse auf den Lebenswandel, denen man dort ausgesetzt ist, erscheinen ihm als eine große Gefahr. Studium und gute Erziehung sind ihm der nächstliegende und schnellste Weg zu Weisheit und Würdigkeit, nicht aber eine blinde und gefährliche Erfahrung. Bloße Erfahrung mache eher unglücklich als weise.

Ascham kommt es nun in seiner Schrift hauptsächlich darauf an, seine neue, erleichterte Methode des Lateinlernens zu empfehlen. Schon im Anfang seiner Schrift lehnt er entschieden die grammatische Einpaukmethode ab, die langweilig und schwierig sei und doch zu keinem rechten Erfolge führe, er will einen „leichten und einfachen Weg“ zeigen. Nach seiner Methode soll der „Stoff zum Verständnis gebracht, klar konstruiert, fleißig analysiert, täglich übersetzt, freundlich ermahnt und die gemachten Fehler gewissenhaft verbessert und dabei gerechtes Lob für gute Arbeit nie unterlassen“ werden. Grammatische Regeln sollen nicht verachtet werden, sondern sie sollen mit Vergnügen „einfacher, vernünftiger und richtiger“ gelehrt werden, als man sie durchgehends in öffentlichen Schulen lehrt. Der Schüler soll zur Selbsttätigkeit durch Übersetzen und Vergleichen angeregt werden, so daß er befähigt wird, in Frage kommende Regeln selbst in seiner Grammatik zu finden. Lateinsprechen will Ascham nicht von Anfang an eingeführt wissen, da die Schüler durch das vorzeitige Lateinsprechen sich an schlechte, fehlerhafte Ausdrucksweise gewöhnten.

Im zweiten Buch seines Werks behandelt Ascham eingehend Fragen des Lateinunterrichts. Zur Erzielung einer Gewandtheit läßt er Übungen im Übersetzen aus dem Lateinischen durch Schriftstellerlektüre machen, weiter Übungen im Zurückübersetzen der übersetzten Partien und Vergleichen mit dem Original und schließlich auch Übersetzen freier Stücke (Briefe, Erzählungen usw.) aus der Muttersprache ins Lateinische. Die Methode der Behandlung der Lektüre und die Auswahl der Schriftsteller bespricht Ascham dann von seinen methodisch-didaktischen Grundsätzen aus.

Ascham ist ein Methodiker, der im Sinne des Humanismus eine milde Zucht durchführen will, ohne doch die sittlich-religiöse Tendenz aufzugeben, der eine der Seele des Kindes angepaßte leichte Unterrichtsmethode sucht. Ein gemäßigter Humanismus, der die Verhältnisse Englands berücksichtigt, tritt da zutage. Mit Johann Sturm, den er verehrte, berührt sich Ascham wohl in manchem, aber er betont doch nicht so wie Sturm die Bedeutung des Lateinsprechens und des Nachahmens.

Neben Elyot und Ascham ist ein dritter englischer Pädagoge zu stellen, Richard Mulcaster, der um 1530 geboren ist und 1611

starb. Mulcaster war ein praktischer Schulmann, der als Rektor der Merchant-Taylors-Schule und später an der St. Paulsschule wirkte. Im Gegensatz zu manchem Humanisten verteidigt er den Gebrauch der Rute, fordert er eine strenge Zucht, wie er sie auch praktisch an seinen Schulen gehandhabt hat. Sein pädagogisches Hauptwerk sind die der Königin Elisabeth gewidmeten „Positions“ („Aufstellungen, worin die ursprünglichen Umstände geprüft werden, die notwendig sind, um die Kinder zu erziehen sowohl zur Geschicklichkeit in ihrem Buch als auch zur Gesundheit in ihrem Körper“. London 1581)¹⁾. Auch er behandelt hauptsächlich die Erziehung des jungen Gentlemans. Ausführlich erörtert Mulcaster die Frage der körperlichen Erziehung durch Spiel und Sport (z. B. Ballspiele). Gerade hierin hat er sich allerdings stark an das 1569 erschienene Werk des italienischen Arztes Girolamo Mercuriale „De arte gymnastica“ angelehnt. Aber jedenfalls läßt sich erkennen, welch hohe Wertschätzung Mulcaster der körperlichen Erziehung zuteil werden läßt. Bemerkenswert ist, daß Mulcaster Argumente gegen die Privat-erziehung anführt und die öffentliche Erziehung verlangt. Einen elementaren Unterricht in der Muttersprache sollen alle Kinder erhalten, nur die befähigten sollen dann die Lateinschule besuchen. Für den Unterricht fordert Mulcaster Einheitlichkeit der Lehrmethode und der Lehrbücher sowie die Aufstellung fester Schulgesetze. Auch für eine Reform der Universitäten macht er wichtige Vorschläge. Mit Entschiedenheit wird auch die Notwendigkeit der Mädchenbildung betont. Der Unterricht der Mädchen soll sich außer auf häusliche Fertigkeiten wie Stricken, Kochen usw. auf Lesen, Schreiben, Musik, Zeichnen und fremde Sprachen erstrecken.

Über die Elementarbildung hat Mulcaster ein besonderes Werk geschrieben, von dem nur der erste Teil erschienen ist („The first part of the Elementarie“ 1582). „Elementarie“ sind nach Mulcaster Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen und Spielen eines Instrumentes, Gegenstände, die allen Kindern an der Elementarschule beigebracht werden sollen. Besonders wird Wert auf Unterricht in der Muttersprache gelegt. Mulcaster prägt die charakteristischen Worte: „Ich habe Rom gern, aber London lieber, mir gefällt Italien, aber England mehr, ich achte das Lateinische, aber ich verehere das Englische.“ Er kennzeichnet damit sein Verhältnis als Engländer zum Humanismus.

¹⁾ Neudruck herausgegeben von R. H. Quick. London 1888.

II. Das Zeitalter der Reformation und der Gegenreformation

Kapitel 4

Die Reformation Luthers

Literatur: Vgl. die allgemeine historische Literatur über die Reformation, so: *L. v. Ranke*, „Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation“. *F. Bezold*, „Geschichte der deutschen Reformation“. *Ernst Troeltschs* Aufsätze über die Reformation, jetzt in „Troeltschs Gesammelten Schriften“, Bd. 4, Tübingen 1925, und seine „Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen“ in den Ges. Schriften, Bd. 1 (3. Aufl. 1923). *H. Hermelink*, „Reformation u. Gegenreformation“. Tübingen 1911. *P. Wernle*, „Renaissance und Reformation“. Tübingen 1912. *K. Brandi*, „Deutsche Reformation und Gegenreformation“ (1. Halbbd. Leipzig 1927, in E. Marcks Deutscher Gesch. Bd. II). *K. Burdach*, „Reformation, Renaissance, Humanismus“. Berlin 1918. *G. v. Below*, „Die Ursachen der Reformation“ (Hist. Bibliothek Bd. 38). München 1917. *Joh. Haller*, „Die Ursachen der Reformation“. Tübingen 1917. — Weiter die einschlägigen Artikel in *Haucks* „Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche“. Vom katholischen Standpunkt aus: *J. Janssen*, „Geschichte des deutschen Volkes“, Bd. II u. III.

Allgemeine Darstellungen der Pädagogik der Zeit: *Schmid*, „Geschichte der Erziehung“, Bd. II 2, S. 151 ff. („Die Reformation“ von E. Gundert). Für das höhere Schulwesen: *Paulsen*, „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. Für das Volksschulwesen: *Heppe*, „Geschichte des deutschen Volksschulwesens“. Ferner speziell über die Reformationszeit: *G. Mertz*, „Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert“. Heidelberg 1902. *Fr. Roth*, „Der Einfluß des Humanismus und der Reformation auf das gleichzeitige Erziehungs- und Schulwesen bis in die ersten Jahrzehnte nach Melanchthons Tod“. Halle 1898 (Schriften des Vereins f. Reformationsgeschichte, Nr. 60).

Über das Verhältnis des Protestantismus zu Aristoteles: *P. Petersen*, „Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“. Leipzig 1921.

§ 9

Renaissance und Reformation

Der Humanismus war eine Bildungsbewegung, die einen Teil der großen Kulturbewegung der Renaissance ausmachte. Auf den Gebieten der Kunst und der Wissenschaft hatte die Renaissance ihre

großen Erfolge zu verzeichnen, auch wenn sie von vornherein keineswegs auf diese Bezirke sich beschränken wollte. Ästhetische und wissenschaftliche Tendenzen gewannen die Oberhand, sie bestimmten den Charakter der neuen Lebensanschauung. Das Bildungsideal, das auf dieser Grundlage sich erhob, konnte eine Geltung nur für eine bestimmte Schicht von „Gebildeten“ beanspruchen, trug einen aristokratisch-gelehrten Charakter. Wohl suchte man die humanistische Bildung auch für weitere Kreise fruchtbar zu machen, namentlich in Ländern, wo nicht wie in Italien Fürstenhöfe eine zentrale Bedeutung besaßen, sondern das städtische Bürgertum eine ausschlaggebende Rolle spielte, aber auch da wurde doch in dem Gelehrten das eigentliche Ziel der Bildung erblickt, und man suchte die Bildung der anderen Berufe und Stände dem Ideal der gelehrten humanistischen Bildung möglichst anzunähern. Religiöse und ethische Züge waren dem Humanismus gewiß auch nicht fremd, eine ganze Reihe von Humanisten ist ernstlich bestrebt, einen christlichen Humanismus zur Durchführung zu bringen, ja sie heben ethische Ziele gelegentlich so stark hervor, daß die Forderung sprachlicher Bildung nach dem Muster der Antike dagegen zurückzutreten scheint. Dennoch befördert der Humanismus die Abkehr von mittelalterlicher Askese und die Richtung aufs Weltliche, und wenn eine neue religiöse Stimmung sich entwickelt, so trägt sie einen ästhetisch-weltlichen Zug. Es bleibt als Gesamtergebnis der humanistischen Bewegung auf pädagogischem Gebiet hauptsächlich eine Umgestaltung der gelehrten Bildung, die verbunden ist mit einer neuen Methodik des altsprachlichen Unterrichts und einer Lockerung der strengen Zucht infolge des veränderten Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler. Die maßgebende Instanz in Bildungsfragen war nicht mehr die Kirche, nicht mehr der Scholastiker, sondern der weltliche Gelehrte, der Humanist, der die klassischen Schriftsteller verstand und ihre Sprache beherrschte.

Neben dem Humanismus gingen religiöse Reformbestrebungen einher. Der Humanismus konnte manche von den religiösen Reformgedanken in sich aufnehmen, und andererseits konnten Bestrebungen wie die der „Brüder des gemeinsamen Lebens“ mit humanistischem Geist sich befreunden. Aber gerade die stärkeren religiösen Sehnsüchte suchten unabhängig vom Humanismus nach einer Erfüllung. Nachdem am Ende des Mittelalters die äußere Macht der katholischen Kirche durch verschiedenerlei kulturelle, politische, soziale und wirtschaftliche Umstände ins Wanken geraten war, mußten Fragen einer Reform des religiösen und kirchlichen Lebens innerhalb oder außerhalb der Kirche an Boden gewinnen. Auch im Mittelalter hatte es ja immer einzelne Personen oder einzelne Kreise gegeben, die sich abseits von der offiziellen Lehre der Kirche stellten oder Reformvorschläge machten, und die ganze Bewegung der Mystik, die sich durch das Mittelalter hinzog, mußte hier oder da in einen offenen

oder versteckten Widerspruch gegenüber kirchlichen Dogmen geraten. Aber im Mittelalter war die Kirche stark genug, so daß solche Bestrebungen dem festgefügtten Gebäude keinen wesentlichen Schaden zufügen konnten, und die wissenschaftliche Autorität der Scholastik war so groß, daß abweichende Lehrmeinungen doch nur bis zu einem gewissen Grad sich durchsetzen konnten. Als aber die Macht der Kirche nicht mehr unerschüttert dastand und als die Scholastik selbst in mehrere Richtungen sich spaltete, von denen die Nominales oder Moderni, die den metaphysischen Begriffsrealismus ablehnten und stark empiristisch eingestellt waren, immer mehr an Einfluß gewannen, da konnten Bestrebungen einer Umgestaltung auf religiös-kirchlichem Gebiet eher zu Krisen führen. Dadurch, daß dann Papst Humanismus großenteils freundlich gegenüberstanden und einer Ver- und Kirche in Italien den Bewegungen der Renaissance und des weltlichung nicht genügend Einhalt gebieten konnten, wurde eine Schwächung der kirchlichen Autorität begünstigt. Das zeigte sich vor allem auch in politischer Hinsicht: die staatliche Gewalt stellte nicht mehr den Arm der Kirche dar, sondern wurde mehr und mehr unabhängig von ihr und wurde stärker als sie.

Ernstes religiös-christliches Streben war sicher auch im 15. Jahrhundert innerhalb der Kirche, wenn auch nicht überall, vorhanden: dafür zeugen Reformen, wie sie z. B. in Mönchsorden vorgenommen wurden. Aber es kamen auch immer mehr religiöse Bedürfnisse zum Durchbruch, denen die überlieferten Formen und Einrichtungen der Kirche nicht mehr genügten. Man verlangte radikale Umgestaltungen der Kirche. In England hatte schon gegen Ende des 14. Jahrhunderts John Wicliff scharfe Angriffe gegen das Papsttum gerichtet und wichtige kirchliche Dogmen verworfen. Der Böhme Johann Hus hatte dann im 15. Jahrhundert, wenn er auch selbst sein Vorgehen mit dem Scheiterhaufen büßen mußte, eine der Kirche gefährliche sektiererische Bewegung entfesselt. In Friesland suchte Johann Wessel nach einer tieferen Religiosität, ohne humanistische Gelehrsamkeit zu verwerfen und ohne sich mit der Kirche offen zu entzweien. In Italien mußte am Ende des 15. Jahrhunderts Girolamo Savonarola um seiner revolutionären Predigten willen den Tod erleiden. Die katholische Kirche hatte solchen Angriffen gegenüber sich äußerlich noch siegreich erwiesen. Aber im 16. Jahrhundert war sie nicht mehr mächtig genug, um die gegen sie gerichtete revolutionäre Kirchenbewegung einfach zu unterdrücken.

Die Bewegung der Reformation trug einen anderen Charakter als die der Renaissance und des Humanismus: nicht um Kunst und nicht um Wissenschaft handelte es sich jetzt, kirchliche und politische Ziele traten in den Vordergrund. Die gelehrte Bildung, wie sie der Humanismus als Ideal hingestellt hatte, wurde diesen Zielen gegenüber wieder zurückgedrängt. Wohl konnten Humanismus und Reformation in manchen Punkten sich berühren: beide bekämpften

die mittelalterliche Scholastik, beide lehnten die asketische Weltanschauung ab, ja auch in der positiven Auffassung vom Wesen des Christentums sind Ähnlichkeiten vorhanden. Erasmus von Rotterdam hat in manchem gleiche Anschauungen wie Luther, aber Erasmus ist ein Mann der Wissenschaft, der Kritik übt, dem es aber nicht darum zu tun ist, weittragende praktische Konsequenzen zu ziehen und für seine Anschauungen nach außen hin zu agitieren. Für Luther dagegen ist die praktische Reform in religiös-kirchlicher Hinsicht das Wesentliche, die Wissenschaft gilt ihm nur als Mittel dazu. Durch diese Richtung auf praktische religiös-kirchliche Lebenszwecke unterscheidet sich die Reformation vom Humanismus. Auch wenn sie humanistische Elemente verwertet, ordnet sie diese ihren Haupttendenzen unter. Und so führt sie nicht den Humanismus einfach weiter, ja sie wirkt ihm in vielem entgegen und erringt den Sieg über ihn, indem die religiös-kirchlichen Interessen die wissenschaftlichen unterdrücken.

Auch die Reformation bedeutet keine radikale Loslösung von der Vergangenheit, auch bei ihr lassen sich Verbindungen mit dem Mittelalter nachweisen. Nominalismus, Mystik, Ketzerbewegungen haben das Feld für die Reformation bereitet. Man kann mancherlei Gedanken Luthers schon bei Früheren nachweisen, ja man kann, wenn man die einzelnen Momente des Protestantismus historisch prüft und nach einem bestimmten Wesensmerkmal sucht, die Frage aufwerfen, worin denn eigentlich das Neue und Originelle besteht. Originell sind eben nicht einzelne Lehren als solche, die in dieser oder jener Form schon vorher vertreten worden sind, sondern originell ist nur die Zusammenfassung zu einem Ganzen und die praktische Gestaltung dieses Ganzen. Luther ist der Mann der Tat, der sich nicht mit theoretischer Feststellung begnügt, sondern der Wirkungen im praktischen Leben erzielt. Er tut Schritte, die keiner vor ihm zu tun wagte, und er hat den Erfolg für sich. Eine neue religiöse Gesamtstimmung kommt zum Durchbruch, die in der katholischen Dogmatik, dem kirchlichen Kult und der Priesterhierarchie keine Befriedigung mehr findet, die ein anderes persönliches Verhältnis des Individuums zum Göttlichen sucht: in einer neuen Auffassung vom Wesen der sündenvergebenden Gnade Gottes und in einer Betonung des Wertes der individuellen Gesinnung kommt das zum Ausdruck. Ein Individualismus macht sich da geltend, der nicht nur auf religiösem und ethischem Gebiet, sondern auch auf sozialem und wirtschaftlichem Gebiet seine Auswirkung zeigt.

§ 10

Das Bildungsideal der Reformation

Die Bestrebungen, die auf eine Umwälzung in religiös-kirchlicher Hinsicht gerichtet waren, konnten natürlich das Ideal einer ästhetisch-

aristokratischen Gelehrtenbildung nicht aufnehmen. Wohl konnten einzelne Humanisten anfangs glauben, die kirchliche Bewegung der Reformation verfolge verwandte Ziele einer Befreiung von mittelalterlichen Bindungen wie die humanistische Bewegung, wohl konnten sie zunächst in den Vorkämpfern der Reformation Bundesgenossen im Kampf gegen die Scholastik zu sehen meinen, wohl konnten auch die Vertreter der Kirchenbewegung ihrerseits Gedanken des Humanismus in ihrem Sinn zu verwerten suchen — aber im Grunde mußten die Bildungsideale beider Bewegungen wesentlich verschieden sein. Der Humanismus hatte den Wert der sprachwissenschaftlichen Bildung mit Entschiedenheit hervorgehoben, der Idealtyp des Humanisten war der wissenschaftlich durchgebildete Gelehrte, der durch seine Bildung sich über die Menge emporhob. Ein theoretischer, intellektualistischer Zug ist dem humanistischen Bildungsideal wesentlich. Dabei braucht der Humanismus keineswegs in bloßen Formalismus auszuarten, gerade die bedeutendsten Humanisten streben nicht nach einer bloßen Wortbildung, sondern nach einer Sachbildung durch die Sprache. Auch ethische und religiöse Tendenzen sind dem Humanismus durchaus nicht fremd, ja verschiedene Humanisten suchten nach einem christlichen Humanismus, in dem Lehren des Christentums mit denen der Antike vereinigt sind, wissenschaftliche Haltung und ethisch-religiöse Haltung in Verbindung miteinander stehen. Dabei tritt bei den Humanisten eine leicht ästhetisch gefärbte weltliche Frömmigkeit hervor, das Individuum gewinnt ein neues Verhältnis zu sich selbst und zur Welt. Der Blick ist nicht mehr so wie im Mittelalter auf das Transzendente gerichtet, und die kirchliche Dogmenlehre wird in den Hintergrund geschoben. Die Probleme des äußeren kirchlichen Lebens waren den Humanisten bei ihrer Einstellung in der Hauptsache gleichgültig, sie hatten gar kein besonderes Interesse daran, sich mit Plänen für durchgreifende Reformen der Kirche abzugeben, ja sie konnten zum Teil gerade innerhalb der Kirche genügend Raum für wissenschaftliche Betätigung finden. So brauchten sie der Institution der katholischen Kirche nicht feindlich gegenüberzustehen, auch wenn sie die Lehrmethode der mittelalterlichen Scholastik bekämpften.

Die Bewegung der Reformation aber galt gerade einer Umgestaltung des praktischen kirchlichen Lebens. Abschaffung des katholischen Priesterwesens und des Mönchswesens, das waren die äußeren Kennzeichen, durch die die Reformation in Erscheinung trat. Nicht der wissenschaftlich gebildete, human gesinnte Mensch konnte da das Ideal sein, sondern der gegen die Formen und Dogmen der katholischen Kirche feindlich gerichtete, auf neue praktische religiös-kirchliche Ziele eingestellte Christenmensch. Um eine andere religiös-kirchliche Bildung also mußte es sich handeln. Die mittelalterliche Bildung wurde aus der Polemik gegen die katholische Kirche heraus natürlich vollständig verworfen. Aber auch die intellektualistische

Bildung der Humanisten entsprach nicht dem Geist der Reformation. Wohl stützten sich die Reformatoren bei Aufstellung ihrer Lehren auf sprachwissenschaftliche Studien, wohl bedurfte man zur Bibel-erklärung des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, aber infolge der Verdeutschung der Bibel und der Ersetzung der lateinischen Messe durch den deutschen Gottesdienst wurde die lateinische Sprache gerade aus dem praktischen Gebrauch verdrängt. Und für die Zwecke der Erziehung und Bildung hatte die wissenschaftliche sprachliche Schulung keine so ausschlaggebende Bedeutung mehr. Erziehung zu einem praktischen religiös-kirchlichen Verhalten mußte vielmehr die Hauptsache sein. Und diese neue Erziehung sollte bei der Tendenz zur Ausbreitung der reformatorischen Bewegung möglichst vielen zuteil werden. Kein aristokratisches Ideal einer Gelehrtenbildung war da von Nutzen, sondern eine elementare Bildung für alle mußte gefordert werden. Diese elementare Bildung aber mußte ganz durch das religiös-kirchliche Ziel bestimmt sein: Kenntnis der hauptsächlichsten Lehren der Konfession und religiös-sittliche Zucht mußte vor allem verlangt werden. Ihre besondere Färbung erhielt diese religiöse Bildung durch die Betonung der Sündenhaftigkeit der menschlichen Natur und der Bedeutung der göttlichen Gnade im Sinn der lutherischen Lehre: auch dies sind Vorstellungen, die dem Humanismus fremd waren. Zum Zweck einer solchen Erziehung mußte der Mensch in der Familie wie im öffentlichen Leben erfaßt werden. Neuorganisation der Kirche und der Schule im Geiste der Reformationsbewegung war dazu nötig, und zwar bedurfte man dabei der Hilfe der staatlichen Gewalt, da die neue Kirche ja keine selbständige äußere Macht besaß. Es ist charakteristisch, daß das 16. Jahrhundert das Zeitalter der Kirchen- und Schulordnungen in den einzelnen Staaten ist. Die Lateinschulen konnte man natürlich nicht entbehren, man mußte ihrem Verfall entgegenwirken, man mußte auf eine Schicht von Gebildeten sich zu stützen suchen, gerade wenn man für eine möglichst weite Ausbreitung der neuen Lehre agitierte, aber auch in den Lateinschulen mußte der neue religiös-kirchliche Geist einziehen. Daß dann mit der Ausbildung der Dogmatik des Protestantismus ein Dogmatismus und Rationalismus, ja eine protestantische Scholastik sich entwickelte und dadurch das Schul- und Bildungswesen beeinflusst wurde, hat seine Gründe in der Geschichte der Reformation.

Es ist begreiflich, daß mit dem Hereinbrechen der revolutionären kirchlichen Bewegung, die zur Scholastik wie zum Humanismus im Gegensatz stand, ein gewisser Niedergang der wissenschaftlichen Bildung erfolgte. Die Wissenschaft trat zurück hinter Forderungen des praktischen Lebens. Die Reformation mußte hemmend auf die humanistische Bewegung wirken, da sie ja ihr gegenüber ganz andere Ziele vertrat. Und wenn politische, soziale und wirtschaftliche Umstände eine Höherentwicklung wissenschaftlicher Bildung eben-

falls nicht begünstigten, so mußten bei dem Kampf der verschiedenen Richtungen der Lebens- und Weltanschauung Krisen für das Bildungswesen entstehen, wie das z. B. der Rückgang der Universitätsstudien im 16. Jahrhundert zeigt.

Man kann den Gegensatz zwischen den Bildungszielen von Humanismus und Reformation klarmachen durch eine Gegenüberstellung der Persönlichkeiten von Erasmus und Luther. Erasmus ist der kritisch-theoretisch eingestellte vornehme Gelehrte, der in Frieden seinen Studien nachgehen will, der sich um die politischen und kirchlichen Händel nicht viel kümmert, weil sie ihn in seiner Freiheit stören, der in dem Milieu einer ästhetisch-weltmännischen Verfeinerung sich wohl fühlt. Luther dagegen ist der derbe Bauernsohn, der Willensmensch, der mutige, hitzige Kämpfer, der im heftigsten Streit erst seine ganze Energie entfaltet, der Mann, der mit festem Sinn seine Meinungen behauptet und sie allen Widerständen zum Trotz in die Praxis umsetzt, dem Wirken und Handeln über der Theorie steht. Erasmus hat vom humanistischen Standpunkt aus in einem Brief an Pirkheimer die Klage erhoben: „Wo der Lutheranismus herrscht, da ist der Untergang der Wissenschaften.“ Und in einem Brief an Spalatin vom 6. Juli 1520 schrieb er bezeichnenderweise: „Ich wollte, daß Luther jene Händel einmal ließe und die Sache des Evangeliums rein und ohne Beimengung von Leidenschaft triebe, vielleicht ginge es besser. Jetzt beladet er die klassischen Studien mit Haß und Verdacht, der uns verderblich, ihm nicht förderlich ist.“ Luther seinerseits schrieb am 9. Sept. 1521 an Spalatin: „Erasmus hat in allen seinen Schriften nicht das Kreuz, sondern den Frieden im Auge. Daher will er alles fein höflich und mit wohlwollender Humanität getrieben haben. Aber um diese kümmert sich Behemath nicht und bessert sich dadurch nicht im geringsten.“ Und in einem Brief an Lange betonte er, er fürchte, daß Erasmus „Christus und die Gnade Gottes nicht hoch genug“ stelle, das Menschliche sei „bei ihm dem Göttlichen übergeordnet“.

§ 11

Luther als Pädagoge

Literatur: Allgemeines über Luther in wissenschaftlichen biographischen Darstellungen, so: *A. E. Berger*, „Martin Luther in kulturgeschichtlicher Darstellung“. 2 Teile. Berlin 1895—1919. *O. Scheel*, „M. Luther, Vom Katholizismus zur Reformation“. 2 Bde. 3. Aufl. Tübingen 1921. *H. Grisar*, S. J., „Luther“. 3 Bde. Freiburg 1911—12 (katholisch).

Über Luthers pädagogische Bedeutung: *L. Heinemann*, „Luther als Pädagoge“. Braunschweig 1883. *Joh. Müller*, „Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht“. Schul-Progr. Berlin 1883. *W. Glock*, „Grundriß der Pädagogik Luthers“. Karlsruhe 1883. *A. Harnack*, „M. Luther in seiner Bedeutung für die Geschichte der Wissenschaft und Bildung“. 4. Aufl.

Gießen 1911. *Ed. Spranger*, „Kultur und Erziehung“. 3. Aufl. Leipzig 1925. S. 1 ff. (Aufsatz über Luther).

Auswahlsammlungen aus Luthers Schriften mit pädagogischem Inhalt und Äußerungen über pädagogische Fragen: *J. Meyer* u. *J. Prinzhorn*, „Dr. M. Luthers Gedanken über Erziehung und Unterricht“. Hannover 1883. *Joh. Chr. Gottl. Schumann*, „Dr. M. Luthers Pädagogische Schriften“. Wien u. Leipzig 1884 (Pädagogische Klassiker, Bd. 15). *H. Keferstein*, „Dr. M. Luthers Pädagogische Schriften und Äußerungen“. Langensalza 1888 (Bibl. päd. Klassiker, Bd. 28). *E. Wagner*, „Luther als Pädagoge“. 3. Aufl. Langensalza 1906 (Greßlers Klassiker der Pädagogik, Bd. 2).

Neudruck der Schrift „An die Ratsherrn“ im Urtext von A. Israel in der Slg. selt. gew. päd. Schr. H. 1. Zschopau 1879. 2. Aufl. 1893, des „Sermons“ von 1530 von G. Kießling in der Slg. selt. gew. päd. Schr. H. 5. 2. Aufl. Zschopau 1903.

Luther ist sich der Bedeutung einer religiösen Erziehung der Kinder im Interesse der Kirche von vornherein wohl bewußt. Schon im „Sermon von dem ehelichen Stande“ von 1519 mahnt er die Eltern, die eigenen Kinder in religiös-sittlichem Sinn zu erziehen. Um Familienerziehung handelt es sich da also. „Es ist auch kein größer Schad der Christenheit dann die Kinder versäumen. Dann soll man der Christenheit wieder helfen, so muß man fürwahr an den Kindern anlieben, wie vorzeiten geschah.“ Das Ziel soll die Hinführung zu Gott und die Abwendung von äußerlichen weltlichen Neigungen sein. Der in der Mystik besonders betonte Gegensatz des sündigen Fleisches und der zu Gott strebenden Seele spielt auch bei Luther eine wichtige Rolle. „Derhalben ist es hoch von Nöten einem ehelichen Menschen, daß er seines Kindes Seel mehr, tiefer, fleißiger ansehe dann das Fleisch, das von ihm kommen ist, und sein Kind nit anders achte dann als ein kostlichen, ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nit stehlen und umbringen. Dann er wird von ihm gefordert werden am Tod und jüngsten Tag mit gar scharfer Rechnung.“ Das ist eine ganz andere Grundstimmung als die im Humanismus herrschende. Und im Gegensatz zur Milderung der Zucht in der humanistischen Pädagogik wird die Anwendung der Rute zur Züchtigung des Fleisches gefordert.

Im Jahr 1520 veröffentlichte Luther die bekannte Streitschrift „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Stands Besserung“, worin er leidenschaftlich gegen die seiner Ansicht nach bestehenden Fehler und Mißstände der katholischen Kirche zu Felde zieht. Im 25. Artikel wird da auch eine Reformation des Schulwesens, vor allem der Universitäten, gefordert. Die Universitäten sind nach Luther Einrichtungen, „darinnen ein frei Leben geführet, wenig der heiligen Schrift und christlicher Glaub gelehret wird und allein der blind heidnisch Meister Aristoteles regiert“. Luther rät, daß die Hauptwerke des Aristoteles „ganz würden abgetan mit allen andern, die von natürlichen Dingen sich

rühmen“, da „der verdammte, hochmütige, schalkhaftige Heide mit seinen falschen Worten so viel der besten Christen verführet und genarret“ habe, nur die Schriften über Logik, Rhetorik und Poetik sollten in kürzere Form gebracht noch für die Unterweisung in der Rede- und Predigtkunst verwandt werden. Das Bibelstudium soll besonders für die Theologen zur Grundlage gemacht werden, die heilige Schrift ist allein unser Weingarten, „darinnen wir alle sollten uns üben und arbeiten“. Eine christliche Jugend soll auf den Universitäten herangebildet werden, sonst sind sie „große Pforten der Hölle“. Also Luther lehnt entschieden den bestehenden Zustand der Universitäten ab und fordert eine Durchdringung mit dem kirchlichen Geist der Reformation. Auch die anderen Schularten sollen in den Dienst der protestantischen Kirche gestellt werden. „Vor allen Dingen sollt in den hohen und niedern Schulen die fürnehmest und gemeinst Lektion sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium.“ Auch Mädchenschulen in jeder Stadt möchte Luther eingerichtet wissen, worin die Mädchen jeden Tag eine Stunde das Evangelium hörten. Das Ziel religiös-kirchlicher Erziehung und Unterweisung wird hier ganz in den Vordergrund gestellt.

In den 20er Jahren des 16. Jahrhunderts trat nun ungemein rasch der Rückgang des Bildungswesens in Erscheinung. Von den verschiedensten Seiten sind Klagen über den Zerfall von Universitäten und Schulen überliefert. Wo die Kirchenreformation auf die Organisation des Bildungswesens übertragen wurde, bedeutete das natürlich, daß die Unterstützung der katholischen Kirche wegfiel, daß mindestens ein Teil von Lehrern, Schülern und Schuleinrichtungen verloren ging, daß nicht mehr die Erlangung einer direkt oder indirekt von der katholischen Kirche unterhaltenen Stellung das Ziel des Studiums sein konnte. Gerade die humanistischen Universitäten, die sich der Reformation nicht verschlossen, gerieten in eine schwere Krisis, so Erfurt und Leipzig. Die Zahl der Studenten ging überall zurück. Auch die Universität Wittenberg, die den Hauptstützpunkt der Reformation bildete, verfiel so, daß man ihre Aufhebung in Erwägung zog. Durch das Auftreten revolutionärer Schwärmer wie Karlstadt und Thomas Münzer wie durch die soziale Bewegung der Bauernaufstände wurde natürlich das Bildungswesen auch in Mitleidenchaft gezogen. Die unruhige Zeit war für Wissenschaft und Schule nicht günstig. 1538 gab Justus Jonas in der Widmung zu seiner lateinischen Übersetzung des Jesus Sirach einen Rückblick: „Vor wenigen Jahren gab es in Deutschland zahlreiche hohe Schulen, sie waren, während die Religionslehre noch ganz tot dalag, lebendig wirksam und zahlreich besucht; dazu gab es zahllose Klöster, die doch auch einigermaßen Schulen vorstellten. Seitdem das Evangelium seinen Weg durch die Welt angetreten hat, sind viele Universitäten so gut wie ausgestorben, als ob das Studium jetzt, wo die wahre Methode, Theologie zu lehren und zu lernen, am Tag ist, ein Ver-

brechen und ein Schimpf ist. Andere nicht zu nennen, so ist von Erfurt, der alma mater so vieler Gelehrten, nicht viel mehr als eine dürrtige Spur, eine jammervolle Ruine übrig. Ebenso sind von den Akademien in Meißen, Thüringen, an der Donau und am Rhein nichts als trübselige Leichname übrig.“

Die Reformatoren selbst erkannten natürlich bald die Gefahren, die aus einem solchen Niedergang des Bildungswesens entstehen mußten. Die protestantische Kirche aber konnte nicht von sich aus eine Reorganisation auf pädagogischem Gebiet unternehmen, da ihr dazu die Macht- und Geldmittel fehlten, sie war auf die Hilfe der weltlichen Mächte, der Fürsten und der Städte, angewiesen. Darum mußte der Appell des Protestantismus an diese ergehen. Luther hat 1524 sein Sendschreiben „An die Ratsherrn aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ veröffentlicht. Darin heißt es: man erfahre jetzt in Deutschland, „wie man allenthalben die Schulen zergehen läßt, die hohen Schulen werden schwach, Klöster nehmen ab, und will solches Gras dürr werden, und die Blume fällt dahin, wie Jesaias sagt, weil der Geist Gottes durch sein Wort drein wehet und scheinet so heiß drauf durch das Evangelium“. Die bisherigen Universitäten und Schulen werden als unchristlich gebrandmarkt. Ja, Luther fällt das harte Urteil: „Wahr ist's, ehe ich wollt, daß hohe Schulen und Klöster blieben so, wie sie bisher gewesen sind, daß kein ander Weise zu lehren und leben sollt für die Jugend gebraucht werden, wöllt ich ehe, daß kein Knabe nimmer nichts lernte und stumm wäre. Denn es ist mein ernste Meinung, Bitt und Begierde, daß diese Eselställe und Teufelsschulen entweder in Abgrund versinken oder zu christlichen Schulen verwandelt werden.“ Die Vernachlässigung einer christlichen Erziehung erscheint Luther als schwere Sünde an den Kindern. Den Eltern liegt natürlich die Aufgabe ob, für die Erziehung der Kinder zu sorgen, aber nicht alle Eltern sind fromm und redlich oder auch geschickt genug, daß sie diese Aufgabe erfüllen könnten. Darum muß die Obrigkeit dafür Sorge tragen. Denn „das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner gelehrter, vernünftiger, ehrbar, wohl erzogener Bürger hat“. Man kann aber nicht warten, bis solche Leute selbst wachsen, man muß sie erziehen.

Luther wendet sich gegen die Verächter der sprachlichen Bildung und betont, daß Künste und Sprachen dazu dienten „zur heiligen Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen“. Gott habe die heilige Schrift nicht umsonst „allein in die zwei Sprachen schreiben lassen, das alte Testament in die hebräische, das neu in die griechische“. Fast mit ähnlichen Ausdrücken wie die Humanisten preist Luther die Sprachen, aber aus dem Grund, weil ihm die Sprachen Mittel zur Erhaltung des Evangeliums sind: „Die Sprachen sind die Scheiden, darin dies Messer des Geists steckt. Sie sind

der Schrein, darinnen man dies Kleinod trägt. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset. Sie sind die Kernenate, darinnen diese Speise liegt. Und wie das Evangelium selbst zeigt, sie sind die Körbe, darinnen man diese Brot und Fische und Brocken behält. Ja, wo wir's versehen, daß wir (da Gott für sei) die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin geraten, daß wir weder lateinisch noch deutsch recht reden oder schreiben könnten.“ Nicht nur mit Rücksicht auf das kirchliche Interesse und auf das Seelenheil sollen die Sprachen gepflegt werden, sondern auch für die weltlichen Stände sind sie nötig und nützlich. Da „die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu erhalten, doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen“, wäre schon die Ursache genug, „die allerbesten Schulen beide für Knaben und Mädlein an allen Orten aufzurichten“. Neben der sprachlichen Kenntnis fordert Luther auch Geschichtskennntnis (Historien), ja er betont mit Bezug auf seine eigene Person: „Wenn ich Kinder hätte und vermöcht's, sie müßten mir nicht alleine die Sprachen und Historien hören, sondern auch Singen und die Musica mit der ganzen Mathematica lernen.“

Nun will Luther aber durchaus nicht das bisherige Schul- und Unterrichtswesen einfach beibehalten haben, sondern er verlangt eine Reformierung im protestantischen Sinn. „Ist's doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schule anrichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahr hat über dem Donat und Alexander gelernt und dennoch nichts gelernt. Es ist itzt ein ander Welt und gehet anders zu.“ Täglich ein oder zwei Stunden sollen die Knaben zur Schule gehen, in der übrigen Zeit des Tages können sie im Hause arbeiten, Handwerk lernen usw. Nur der „Ausbund“, vor allem diejenigen, die zum Lehreramte oder Predigeramte und anderen geistigen Ämtern geeignet sind, sollen die Schule länger besuchen. Unter den Büchern, die für das Studium in Betracht kommen, verwirft Luther natürlich die scholastischen, an erster Stelle steht ihm die Bibel in lateinischer, griechischer, hebräischer und deutscher Sprache, dann folgen die Bibelausleger, weiter aber die griechischen und lateinischen Dichter und Redner, aus denen man Grammatik lernen müsse, außerdem noch Bücher über freie Künste, über Rechtswissenschaft, Medizin usw.

Luther ist es um eine christlich-religiöse Erziehung im Sinne des Protestantismus zu tun. Es findet sich hier noch nicht der Gedanke einer allgemeinen staatlichen Schule ausgesprochen. Luther meint, die Fürsten hätten doch keine Zeit, sich um Erziehungsfragen zu sorgen, er legt darum den Ratsherren der Städte diese Angelegenheit ans Herz. Ein Plan zu einer geregelten Schulorganisation ist in diesem Sendschreiben nicht entwickelt, es wird nur empfohlen, Knaben und auch Mädchen etwa eine Stunde täglich unterrichten

zu lassen, natürlich hauptsächlich zum Zweck der Einführung in die protestantischen Glaubenslehren.

Daß Luther bei seiner religiös-kirchlichen Grundtendenz dem Sprachunterricht aber auch eine große Bedeutung zuerkennt, geht aus dem Sendschreiben auch hervor. Auch aus anderen Schriften tritt diese Hochschätzung der alten Sprachen zutage, natürlich nicht wie bei den Humanisten um des klassischen Lateins willen, sondern vor allem wegen ihrer Wichtigkeit beim Bibelstudium, aber auch aus ästhetischem und sprachlichem Interesse heraus. In der Schrift „Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts zu Wittenberg“ von 1526 betont Luther, er wolle, da es ihm um die Jugend zu tun sei, die lateinische Sprache keineswegs aus dem Gottesdienst beseitigen. Ja, er sagt: „Und wenn ich's vermöcht und die griechische und hebräische Sprache wäre uns so gemein als die lateinische und hätte so viel feiner Musica und Gesangs als die lateinische hat, so sollte man einen Sonntag um den andern in allen vier Sprachen, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Messe halten, singen und lesen.“ Vor allem aber fordert Luther hier einen elementaren Katechismusunterricht, der durch Pfarrer und Eltern zu erteilen ist und sich auf Kenntnis der zehn Gebote, des Glaubens und des Vaterunsers erstreckt.

Seine pädagogischen Forderungen in bezug auf den Schulunterricht entwickelt Luther noch einmal in der Schrift „Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle“ von 1530. Auch diese Schrift ist entsprungen aus der Besorgnis über den Niedergang des Bildungswesens und der Überzeugung von der Notwendigkeit einer sachgemäßen Ausbildung für den geistlichen und den weltlichen Stand im Interesse der Erhaltung der wichtigen Berufe. Luther klagt: „Da liegen die hohen Schulen, Erfurt, Leipzig und ander mehr wüst so wohl als die Knabenschulen hin und wieder, daß Jammer zu sehen ist, und fast allein das geringe Wittenberg muß itzt das beste tun.“ Früher, als man dem „Teufel“ diene, „da stunden alle Beutel offen und war des Gebens zu Kirchen, Schulen und allen Greueln kein Maß, da konnte man Kinder in Klöster, Stift, Kirchen, Schulen treiben, stoßen und zwingen mit unsaglicher Kost“, aber jetzt, wo man „rechte Schulen und rechten Kirchen soll stiften“, da sind „alle Beutel mit eisernen Ketten zugeschlossen“. Die religiöse Erziehung der Kinder ist eine von Gott gebotene Pflicht. „Er hat die Kinder geben und Nahrung dazu, nicht darum, daß du allein deine Lust an ihnen sollst haben oder zur Welt Pracht ziehen. Es ist dir ernstlich geboten, daß du sie sollst ziehen zu Gottes Dienst oder sollst mit Kind und allem rein ausgewurzelt werden.“ Das von Gott eingesetzte geistliche Amt bedarf eines geeigneten Nachwuchses, der nur durch eine entsprechende Erziehung gesichert werden kann. „Wenn du nicht willst dein Kind dazu ziehen, jener auch nicht, und so fort kein Vater noch Mutter sein Kind unserm

Gott hierzu geben, wo will denn das geistlich Amt und Stand bleiben?“ Die Unterlassung der Sorge dafür wird mit Verdammnis geahndet, wer aber mit seinem Gut und seiner Arbeit seinen Sohn erzieht, daß er ein „frommer christlicher Pfarrherr, Prediger oder Schulmeister“ wird, der kann sich von Herzen freuen. Für die Gewinnung des Seelenheils wie für die Erhaltung der weltlichen Ordnung in Staat und Gesellschaft ist das Predigtamt nötig. „Der zeitlich Fried, der das größte Gut auf Erden ist, darin auch alle andere zeitliche Güter begriffen sind, ist eigentlich eine Frucht des rechten Predigtamts.“

Natürlich sollen nicht alle zum geistlichen Stand herangebildet werden, „denn die Welt muß auch Erben und Leute haben, man zerisse sonst die weltliche Oberkeit“. Aber auch Knaben, die nicht „so wohl geschickt“ sind, sollen zum wenigsten Latein verstehen, schreiben und lesen lernen. Wenn ein solcher Knabe, der Latein gelernt hat, „darnach ein Handwerk lernt und Bürger wird, hat man denselbigen im Vorrat, ob man sein etwa zum Pfarrer oder sonst zum Wart brauchen mußte, schadet ihm auch solche Lehre nichts zur Nahrung, kann sein Haus desto baß regieren und ist über das zugericht und bereit zum Predigtamt oder Pfarramt, wo man sein bedarf“. Die Werke des weltlichen Standes dienen nur der Erhaltung des zeitlichen, vergänglichen Lebens. „So viel nun das ewige Leben übertrifft dies zeitliche Leben, so weit und hoch gehet auch das Predigtamt über weltliche Amt, das ist gleich wie ein Schatten gegen dem Körper selbst, denn weltliche Herrschaft ist ein Bilde, Schatten und Figur der Herrschaft Christi.“ Aber auch die weltliche Ordnung ist von Gott eingesetzt, und auch für sie zu sorgen ist Pflicht der Menschen. Gewalt genügt dafür nicht, sondern Vernunft und Wissen ist erforderlich. „Faust und Harnisch tun's nicht, es müssen die Köpfe und Bücher tun, es muß gelernt und gewußt sein, was unsers weltlichen Reichs Recht und Weisheit ist.“ So nützen treue, fromme Juristen und Schreiber dem Staatsganzen. Und es ist „eine schändliche Verachtung Gottes“, wenn wir Kinder „allein in des Bauchs und Geizes Dienst“ stecken, „lassen sie nichts lernen denn Nahrung suchen gleich wie eine Sau, mit der Nasen immer im Kot wühlen und nicht ziehen zu solchem würdigen Stand und Wesen. Wer werden gewißlich unsinnig sein müssen oder haben unser Kinder nicht recht lieb.“ Es gibt genug weltliche Berufe, die ehrenvoll und nützlich sind: „Kaiser und Könige müssen Kanzler und Schreiber, Räte, Juristen und Gelehrten haben, kein Fürst ist, er muß Kanzler, Juristen, Räte, Gelehrte und Schreiber haben, also auch alle Grafen, Herrn, Städte, Schlosser [= Schloßherren] müssen Syndicos, Stadtschreiber und sonst Gelehrte haben, ist doch kein Edelmann, er muß einen Schreiber haben, und daß ich von gemeinen Gelehrten auch sage, wo sind noch die Bergwerk, Kaufleute, Hantierer?“ Auch Ärzte werden gebraucht. Für Theologen, Juristen und Mediziner aber ist Sprachstudium nötig. „Wo wollten Prediger

und Juristen und Ärzte herkommen, wo nicht die Grammatica und ander Redekünste vorhanden wären? Aus diesem Brunne müssen sie alle herfließen.“

Luther bekundet dabei seine Hochschätzung vor dem Beruf des Lehrers, er hat Verständnis für die schweren und wichtigen Aufgaben dieses Berufes und verteidigt ihn gegen Mißachtung. „Das sage ich kürzlich, einen fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmer mehr gnug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ist's bei uns so schändlich verachtet als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollt ich kein Amt lieber haben denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk, nächst dem Predigtamt, das allernützlichst, größest und beste ist.“ Er bezeichnet es als eine der höchsten Tugenden auf Erden, „fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welchs gar wenig und schier niemand tut an seinen eigenen“.

Im Hinblick auf das öffentliche Interesse an den für das Gemeinwesen notwendigen Berufen muß die Obrigkeit einen gewissen Zwang daraufhin ausüben, daß genügend geeignete Kinder in der Schule herangebildet werden. Es ist wichtig, daß Luther der Obrigkeit dieses Zwangsrecht zuspricht. Von einem allgemeinen obligatorischen Volksschulunterricht ist dabei hier noch nicht die Rede. Es soll nur der Bedarf für die nützlichen Berufe sichergestellt werden, und die Obrigkeit soll dafür sorgen, daß besonders die hierzu Geeigneten eine Schulausbildung bekommen. „Ich halt aber, daß auch die Oberkeit hie schuldig sei, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schulen zu halten, sonderlich die, davon droben gesagt ist. Denn sie ist wahrlich schuldig, die obgesagten Ämter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrer, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann der nicht entbehren. Kann sie die Untertanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anders tun, wenn man kriegen soll, wieviel mehr kann und soll sie hie die Untertan zwingen, daß sie ihre Kinder zu Schulen halten, weil hie wohl ein ärger Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel, der damit umgeheth, daß er Städte und Fürstentum will so heimlich aussagen.“ Wo die Obrigkeit einen tüchtigen Knaben sieht, so soll sie „den zur Schulen halten lassen“ und, wenn er arm ist, ihm Unterstützung zuteil werden lassen.

Das Problem religiös-kirchlicher Erziehung steht bei Luther im Vordergrund. Dem Reformator liegt der Aufbau der neuen Kirche am Herzen, Bekenner des protestantischen Glaubens will er erzogen wissen, Familienleben, Schule, öffentliches Leben sollen in den Dienst dieser Aufgabe treten. Das reformatorische Wirken ist notwendig mit religiös-pädagogischen Tendenzen verbunden. Luther ist aller-

dings ein Erzieher, aber ein Erzieher, für den die Fragen der Kindererziehung einem Kreis größerer Aufgaben eingeordnet sind. Ein religiöser Erzieher im großen Stil ist Luther durch seine Bibelübersetzung geworden: die deutsche Bibel wurde durch diese Tat zu einem wichtigen Bildungsgut des Volks. Von Luthers pädagogischem Sinn zeugt auch die Art, wie er die Lehren des protestantischen Glaubens durch eine Frage- und Antwortmethode in einprägsamer Form darzustellen wußte: die beiden Katechismen, der große und der kleine, von 1529 haben eine ungeheure Bedeutung für die religiöse Unterweisung in der protestantischen Kirche und Schule gewonnen. Auch als Dichter von Kirchenliedern hat Luther Wege gewiesen. Bibellesen, Katechismusunterricht und Auswendiglernen von Kirchenliedern werden die Hauptstücke der religiösen Erziehung im Protestantismus. Daß der Mann, der durch seine Persönlichkeit eine so gewaltige Wirkung erzielte, doch auch gemütvoll Beziehungen zur Kinderseele finden konnte, können wir aus Briefen und gelegentlichen Äußerungen entnehmen.

Luthers Gedanken über Schulerziehung und Schulunterricht kann man nur vom Ganzen seiner reformatorischen Pläne her verstehen. Die Schule ist ihm nicht Selbstzweck, sondern wesentlich eine Stütze der Kirche, eine gemeinsame Ordnung in Kirche und Schule vom religiös-sittlichen Gesichtspunkt aus soll erzielt werden. Kirchenordnung und Schulordnung werden vom Protestantismus im 16. Jahrhundert verbunden. Pädagogische Fragen der Schulorganisation im einzelnen liegen weniger im Gesichtskreis Luthers, die große Aufgabe der Schaffung einer neuen sichtbaren Kirche, die ein Abbild der unsichtbaren ist, dominiert. Weltliche Zwecke müssen eine untergeordnete Bedeutung gegenüber den religiös-kirchlichen besitzen; und doch erkennt Luther auch die weltliche Ordnung an als von Gott eingesetzt, als notwendig auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe der Menschen, die eben noch keine idealen vollkommenen Christen sind. Nicht eine Verweltlichung der Schule wollte Luther, sondern eine Ausgestaltung im Interesse der Religion und der Kirche. Allerdings der Protestantismus war auf die Hilfe weltlicher Mächte, des Staates und der Gemeinden, angewiesen, und es war die Frage, wieweit die protestantische Kirche das weltliche Leben mit religiös-kirchlichem Geist durchdringen oder wieweit das Weltliche seine Selbständigkeit gegenüber der Kirche behaupten würde.

§ 12

Melanchthon

Literatur: G. Ellinger, „Philipp Melanchthon“. Berlin 1902. Karl Hartfelder, „Ph. Melanchthon als praeceptor Germaniae“ (Monum. Germ. Paed. Bd. VII). Berlin 1889 (darin auch Verzeichnis der älteren Literatur über Melanchthon).

Über Melanchthon als Philosophen siehe *W. Diltthey*, „Ges. Schriften“. Bd. II. S. 162 ff. *P. Petersen*, „Gesch. d. arist. Phil. im protest. Deutschland“. 1921. S. 19 ff. *H. Maier*, „An der Grenze der Philosophie“. Tübingen 1909. S. 1 ff.

„Melanchthons Werke“, hrsgg. von K. G. Bretschneider und H. E. Bindseil im *Corpus Reformatorum*. Bd. 1—28. Halle u. Braunschweig 1834 ff., dazu „*Annales vitae et indices*“. Ergänzungen: „*Supplementa Melanchthoniana*“. Leipzig 1910 ff. (hrsgg. v. d. Melanchthon-Kommission d. Ver. f. Reformationsgesch.). Ferner *K. Hartfelder*, „*Melanchthoniana Paedagogica*“. Leipzig 1892. „*Ph. Melanchthon, Declamationes*“, hrsgg. von *K. Hartfelder* (Lat. Literaturdenkm. des 15. u. 16. Jahrh. Heft 4). Berlin 1891.

Neudruck: „Ein schrift Ph. Melanchthonis an ein erbare Stadt Von anrichtung der Latinischen Schuel“ in *Slg. selt. gew. päd. Schr.* H. 9. Zschopau 1881.

Luther war ein religiöser Erzieher, aber kein Schulmann. Der Pädagoge, der als Organisator des Schulwesens im Sinne der Reformation wirkte, war Philipp Melanchthon (1497—1560). Er war ein Großneffe Reuchlins, stammte aus Bretten (Schwarzerd war sein Familienname, den Reuchlin gräzisierte), studierte in Heidelberg und in Tübingen, wo er 1517 Nachfolger des Humanisten Bebel als Lehrer der Beredsamkeit wurde. 1518 wurde Melanchthon als Lehrer des Griechischen an die Universität Wittenberg berufen. Der junge Melanchthon war ein Gelehrter, der die Ansichten des Humanismus in sich aufgenommen hatte, eine ganz andere Persönlichkeit als der temperamentvolle Stürmer Luther.

In seiner Antrittsrede in Wittenberg „*De corrigendis adulescentiae studiis*“ (Über die Verbesserung der Studien der Jugend) preist er nach Humanistenart die humanistische Methode gegenüber der scholastischen und stellt in einem geschichtlichen Überblick den früheren Zeiten das Studium der wiedererwachenden Wissenschaften in der Gegenwart gegenüber. Es ist bezeichnend für die Anschauungsweise des jungen Melanchthon, daß er die Ethik des Aristoteles besonders empfiehlt, auch die „Gesetze“ Platons, außerdem Quintilian, Plinius, Mathematiker, Dichter, Redner und Historiker. Ein philosophisch orientierter Humanismus bekundet sich hier, der Wert auf Sachkenntnis legt. Der christlich-religiöse Zug fehlt dabei nicht, Melanchthon kann auf die Bedeutung des Quellenstudiums für die Theologie hinweisen. „Wenn wir unsern Geist auf die Quellen lenken, werden wir anfangen, Christum zu verstehen, sein Gebot wird uns zur Leuchte werden, und wir werden mit jenem beglückenden Nektar der göttlichen Weisheit erfüllt.“ Diese Worte klingen doch mehr im Sinne eines christlichen Humanismus als im Sinne der religiösen Auffassung Luthers. Melanchthon schließt mit der Mahnung an die Studenten: „Studieret die alten Lateiner und schließt die Griechen mit ein, ohne welche die Lateiner nicht recht behandelt werden können.“

Seine humanistische Grundtendenz hat Melanchthon nicht aufgegeben. Allerdings die Persönlichkeit Luthers übte in der Folge-

zeit einen starken Einfluß auf ihn aus, und das religiös-kirchliche Moment wurde stärker von ihm betont, so daß mehr der Gegensatz zwischen Antike und Christentum hervortritt, ja Melanchthon zeitweise wie Luther den Aristoteles geringschätzen zu müssen glaubt. Aber dann ist es doch gerade Melanchthon, der den humanistischen Geist in den Protestantismus überleitet, der in Lehre und Schrift die Forderungen einer wissenschaftlichen Bildung erhebt, der zum Organisator protestantischen Gelehrtenschulwesens wird.

1519 hat Melanchthon eine griechische Ausgabe der pseudo-plutarchischen Schrift über Kindererziehung, die in der humanistischen Pädagogik eine große Rolle spielte, veranstaltet und mit einer Vorrede versehen. Seit Anfang der zwanziger Jahre nahm er auch Pensionäre in sein Haus auf, denen er eine ausreichende Vorbildung für die Universität geben wollte. Im Hinblick auf die Förderung der sprachlichen Kenntnisse hat Melanchthon zwei Lehrbücher verfaßt, das „Enchiridion elementorum puerilium“ (1524, „Handbüchlein der Anfangsgründe für Knaben“), das eine Einführung in die lateinische Sprache in Form einer Chrestomathie bietet, und die „Institutio puerilis literarum Graecarum“ (1525, „Unterricht in der griechischen Literatur für Knaben“), die ursprünglich wohl für seine Privatschüler bestimmt waren. Schon 1518 hatte er „Institutiones Graecae grammaticae“ veröffentlicht, eine Formenlehre des Griechischen, die 1525 in erweiterter Form als „Grammatica Graeca“ erschien, gegen den Willen Melanchthons wurde 1525 auch seine „Grammatica latina“ gedruckt; diese beiden grammatischen Lehrbücher fanden gerade als beliebte Schulbücher eine starke Verbreitung.

Aber auch durch seine wissenschaftlichen, vor allem seine philosophischen Werke, durch die er den protestantischen Aristotelismus förderte, durch seine Lehrbücher über Ethik, Psychologie und Physik hat Melanchthon gewirkt, ebenso wie durch diejenigen über Dialektik und Rhetorik. Als Theologe trat Melanchthon vor allem hervor durch seine „Loci communes“ (1521), die eine wichtige erste Formulierung der protestantischen Glaubenslehren geben, und durch die Confessio Augustana 1530 und die Apologie dazu. Nimmt man hinzu, welche reiche Tätigkeit er als Philologe in der Herausgabe von Texten und Kommentaren entfaltet hat, wie er auch auf mancherlei anderen Gebieten, so der Geschichtswissenschaft, der Mathematik, der Jurisprudenz, sich betätigt hat, so gewinnt man eine Vorstellung von der enzyklopädischen Gelehrsamkeit dieses Mannes.

Pädagogische Ansichten entwickelte Melanchthon hauptsächlich in Reden (Deklamationen) und in Einleitungen zu einigen seiner Schriften. Er steht da auf dem Boden humanistischer Pädagogik. Die eloquentia ist auch ihm Ziel der Bildung, und wie bei Erasmus wird dafür eine Verbindung von Sachkenntnissen und Wortkenntnissen gefordert. Die wahre Beredsamkeit, so sagt Melanchthon einmal, ist „die Fähigkeit, gute Dinge weise und deutlich auseinanderzusetzen“ (vera

eloquentia quae est facultas res bonas sapienter et perspicue exponendi¹⁾. Die ethische und religiöse Tendenz ist bei Melanchthon selbstverständlich auch vorhanden. Die eloquentia führt zur rechten humanitas, und das Sprachstudium ist auch für die Einsicht in die Grundlagen des evangelischen Glaubens notwendig. Im Unterricht sieht Melanchthon als wesentliche Stücke an: Lektüre der Klassiker (lectio), die möglichst früh begonnen werden soll, schriftliche Stilübungen in Prosa und Poesie (exercitatio styli), wofür die imitatio wichtig ist, und die lateinische Rede (declamatio).

Einen tiefgehenden Einfluß hat Melanchthon als akademischer Lehrer ausgeübt. Seinen Schülern pflanzte er seinen pädagogischen Geist ein, er war ihnen Berater und Freund, sie wirkten als Lehrer und Rektoren an den verschiedensten Orten im Sinne des Meisters. So war in der Tat die geistige Haltung Melanchthons von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des protestantischen Schulwesens.

Aber auch um die äußere Organisation der Schulen hat er sich wesentliche Verdienste erworben. Immer wieder ist er bei der Neu-einrichtung von Schulen zu Rate gezogen worden. So hat er 1525 an der Neugründung einer dreiklassigen Lateinschule in Eisleben mitgewirkt, deren von Joh. Agricola und Hermann Tulich verfaßter Lehrplan erhalten ist (außer Latein soll da für die Fortgeschrittenen auch Griechisch und Hebräisch gelehrt werden²⁾). Im Frühjahr 1526 eröffnete er in Nürnberg mit einer lateinischen Rede die neue „obere Schule“, die eine ausgesprochene Humanistenschule werden sollte und deren Leitung ihm selber angeboten wurde — er lehnte seinerseits ab, aber es wurden die Humanisten Camerarius und Eobanus Hessus für die Schule gewonnen, die indessen nicht zu einer Blüte gelangte³⁾.

1543 schickte Melanchthon an Bürgermeister und Rat von Soest, die ihn auch wegen der Ordnung ihres Schulwesens befragt hatten, eine kleine Schrift „An ein erbare Stadt von anrichtung der Latinischen Schuel“. Darin wird der religiöse Gesichtspunkt stark betont. Melanchthon bezeichnet es da als „der allerheiligsten Werk eins auf Erden, zu Anrichtung der Schulen treulich zu helfen“. Wie bei Luther werden Erziehung und Unterricht im Interesse der Kirche gefordert. Die Erhaltung von Gottes Lehre ist nicht möglich, wenn man die Schulen zerfallen läßt. Alle Zeit „von Anfang der Welt“ sind „bei der Kirchen Gottes Schulen und studia gewesen, diesen

¹⁾ „Declamatio de lingua Hebraica“ im Corpus Reformatorum. Bd. XI, S. 714.

²⁾ F. L. Hofmann, „Der älteste bis jetzt bekannte Lehrplan für eine deutsche Schule“. Hamburg 1865. Auch K. Hartfelder, „Melanchthoniana Paedagogica“. S. 1 ff.

³⁾ H. W. Heerwagen, „Zur Geschichte der Nürnberger Gelehrtenschule“ I. Nürnberg 1860. K. Hartfelder, „Melanchthoniana Paedagogica“. S. 6 ff.

edlen Schatz, Gottes Verheißung und Zeugnis, nämlich dieses Buch, darin der Kirchen Lehre gefaßt gewesen, zu erhalten und auf die Nachkommen zu erben“. Die weltliche Regierung soll nicht dazu dienen, daß man „allein ein sanft Leben habe, sondern daß man in solchem Friede Gott erkennen lerne, die Jugend aufziehe zu Gottes Erkenntnis und guter Tugend“. Die Erhaltung der Kirchen und Schulen soll vornehmste Aufgabe der weltlichen Obrigkeit sein. Aber nicht nur für die rechte Bibelkenntnis ist Unterricht in Sprachen sowie in Historien, Geographie, Zeitrechnung nötig, sondern auch zu den Zwecken des praktischen leiblichen Lebens dienen Künste, die zu einem vernünftigen, sittlichen, ordentlichen Leben gehören. Die weltliche Regierung „muß vernünftige, ehrbare, ordentliche, klare, geschriebene Rechte haben“, man bedarf „im ganzen Leben allerlei Historien, Geographie, Rechnung, Messens, Kalender, Sprachen, item der Arznei“. So empfiehlt Melanchthon „Gott zu Lob und den Euren und euren Nachkommen zu gut“ eine Lateinschule zu errichten.

Eine pädagogische Tätigkeit hat Melanchthon auch bei den Kirchenvisitationen in Sachsen entfaltet, die ja mit Schulvisitationen verbunden waren. Melanchthons Werk ist der „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen“ von 1528. Darin handelt ein Abschnitt „Von Schulen“, es ist die sogenannte kursächsische Schulordnung¹⁾. Den Predigern wird es ans Herz gelegt, daß sie die Leute „vermahnen, ihre Kinder zur Schule zu tun, damit man Leut aufziehe, geschickt zu lehren in der Kirchen und sonst zu regieren“. Zur Abstellung der bestehenden Mißbräuche im Schulwesen hält Melanchthon die Erfüllung von drei Forderungen für nötig. Erstens „sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch wie etliche bisher getan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist“. Um reine Lateinschulen ohne andere fremde Sprachen und auch ohne Deutschunterricht handelt es sich da also. Einer Überlastung mit Wissensstoff soll vorgebeugt werden. So wird auch zweitens gefordert, man solle „auch sonst die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren“. Und drittens hält Melanchthon zum Zweck eines besseren Unterrichts eine Einteilung in drei „Haufen“, d. h. Abteilungen, für erforderlich. Die Kinder in der ersten Abteilung sollen zunächst lesen lernen, und zwar nach Melanchthons Enchiridion, das u. a. das Alphabet, das Vaterunser, das apostolische Glaubensbekenntnis enthält. Dann sollen die Kinder aus Donat und den Sprüchen Catos sich einen Wortvorrat verschaffen. Auch schreiben sollen sie lernen und ferner auch zum Singen ange-

¹⁾ Abdruck bei R. Vormbaum, „Evangelische Schulordnungen“ I. Gütersloh 1860. S. 9 ff.

halten werden. Die erste Stunde nachmittags soll eine für alle drei Abteilungen gemeinsame Singstunde sein. Beim zweiten „Haufen“ steht der Grammatikunterricht im Mittelpunkt. Der Grammatik mißt auch Melanchthon große Bedeutung zu. „Denn kein größer Schade allen Künsten mag zugefüget werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica.“ An Äsops Fabeln sollen die Schüler grammatische Regeln einüben, nach Äsop sollen Stücke von Terenz, später auch solche von Plautus gelesen werden. Ein Tag in der Woche, Mittwoch oder Sonnabend, soll dem Religionsunterricht gewidmet sein. Die dritte Abteilung umfaßt die Geschicktesten, die in der Grammatik wohl geübt sind. Lektüre von Vergil, von Ovids Metamorphosen, von Ciceros De officiis oder Ciceros Briefen gehört zum Pensum dieser Abteilung. Sind die Schüler in der Grammatik genug geübt, so sollen sie auch Unterricht in Dialektik und Rhetorik erhalten. Versemachen empfiehlt Melanchthon als fruchtbare Übung, auch will er die Schüler zum Lateinsprechen angehalten wissen. „Und die Schulmeister sollen selbs, so viel möglich, nichts denn lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Übung gewohnt und gereizt werden.“ — Die Anforderungen, die in der kursächsischen Schulordnung gestellt werden, sind wohl mit Absicht so gemäßigt gehalten, damit sie auch in kleineren Städten mit Erfolg durchgeführt werden könnten. Die Ordnung für die Nürnberger „obere Schule“ von 1526, die in manchen Punkten mit der kursächsischen Schulordnung übereinstimmt, hatte besonders hinsichtlich der Klassikerlektüre höhere Anforderungen gestellt, aber in dem geistigen Kulturkreis der großen freien Reichsstadt, der Männer wie Albrecht Dürer und Hans Sachs das Gepräge gaben, sollte ja auch das Muster einer Humanistenschule erstehen.

Melanchthon ist aber nicht nur der Organisator der protestantischen Lateinschulen, er hat auch bei der Umgestaltung der Universitäten wesentlich mitgewirkt, so vor allem mit Luther zusammen bei der Reform der Universität Wittenberg. Die Universitäten mußten einmal den durch die Kirchenbewegung entstandenen neuen Rechtsverhältnissen angepaßt werden, und es mußte der Lehrbetrieb den neuen Bedürfnissen gemäß ausgestattet werden, wenn eine Hebung des gesunkenen Standes der Studien stattfinden sollte. Luther und Melanchthon haben sich jahrelang bemüht, an der Universität Wittenberg, die für den ganzen Protestantismus doch eine führende Stellung einnahm, die erforderlichen Verbesserungen durchzuführen. 1533 erhielt die theologische Fakultät neue Statuten. 1536 wurde die ganze Universität reorganisiert, die Zahl der Professoren und der Plan der Vorlesungen in den einzelnen Fakultäten wurde festgelegt, auch pflichtmäßige Deklamationen und Disputationen führte Melanchthon ein. Bei der Reorganisation oder der Neugründung anderer Universitäten war Melanchthon auch durch Ratschläge, die er gab, beteiligt.

So hat dieser Mann, dem man den Ehrennamen eines *praeceptor Germaniae*, eines Lehrers Deutschlands, gegeben hat, in der Tat eine maßgebende Rolle auf pädagogischem Gebiet für den Protestantismus gespielt. Er ist kein schöpferischer Geist gewesen, der neue, originale Ideen in philosophischer oder in pädagogischer Hinsicht hervorgebracht hätte, aber er war ein besonnener Sammler und Organisator, der gründlich und umsichtig verfuhr. Kämpfe blieben ihm in der stürmischen Zeit nicht erspart, Seele und Körper des Gelehrten, der bei seiner ganzen Stellung nicht die aristokratische Zurückhaltung eines Erasmus üben konnte, mußten darunter leiden. Daß eine Verbindung von Humanismus und Protestantismus erfolgen konnte, ist das Werk Melanchthons. Allerdings gewann in dieser Verbindung die religiös-kirchliche Tendenz bald die Oberhand.

Kapitel 5

Die Organisation des protestantischen Schulwesens in Deutschland

Literatur: Über Universitäten und gelehrte Schulen vgl. *Paulsen*, „Gesch. d. gel. Unterrichts“. Bd. I. Zum Volksschulunterricht *Heppe*, „Geschichte d. deutschen Volksschulwesens“.

Kirchenordnungen und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts bei *E. L. Richter*, „Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts“, 2 Bde., Weimar 1846 und bei *Reinh. Vormbaum*, „Evangelische Schulordnungen“ I (= Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts). Gütersloh 1860. Bei *G. Mertz*, „Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert“, Heidelberg 1902, findet sich im Anhang S. 457 ff. ein Verzeichnis der evangelischen Kirchen- und Schulordnungen im 16. Jahrhundert mit Inhaltsangaben. Über deutschen Unterricht: *Joh. Müller*, „Quellenschriften u. Gesch. des deutschsprachlichen Unterrichts“. Gotha 1882.

Außerdem sind Spezialuntersuchungen über das Schulwesen in den einzelnen deutschen Ländern oder über einzelne Schulen heranzuziehen, so *F. Koldewey*, „Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig“, Braunschweig 1891 und *F. Koldewey*, „Braunschweigische Schulordnungen“ (Monum. Germ. Paed. I. u. VIII). Berlin 1886 u. 1890. *Frank Ludwig*, „Die Entstehung der kursächsischen Schulordnung von 1580“ (Beihefte zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 13). Berlin 1907.

„Kursächsische Volksschulordnungen“ m. Einl. von A. Richter in den Neudrucken päd. Schriften. Bd. 4. Leipzig 1891. „Die Schul- und Universitäts-Ordnung Kurfürst Augusts von Sachsen“, hrsgg. von L. Watten-dorff (Slg. d. bed. päd. Schr., 7. Bd.). Paderborn 1890.

Über Bughagen: *Vogt*, „J. Bughagen“. Elberfeld 1867. *J. R. Rost*, „Die pädagogische Bedeutung Bughagens“. Diss. Leipzig 1890. *C. Mühlmann*, „Bedeutung die Bughagenschen Schulordnungen gegenüber dem Unterricht der Visitatoren einen Fortschritt?“ Diss. Leipzig 1900. Über Brenz: *G. Bayer*, „J. Brenz, der Reformator Württembergs“. Stuttgart 1899.

§ 13

Protestantische Universitätsreform

Literatur: Vgl. *Paulsen*, „Gesch. d. gel. Unterr.“. Weiteres in geschichtlichen Darstellungen über das Universitätswesen.

Die Kirchenbewegung mußte einen tiefgreifenden Einfluß auf die Organisation des ganzen Unterrichtswesens ausüben, denn bisher lag diese ja zum allergrößten Teil in der Hand der katholischen Kirche, die in ideeller wie in materieller Hinsicht dafür Sorge trug. Und eine Menge von Berufen, die Studium auf Universitäten oder wenigstens Besuch von Lateinschulen verlangten, waren direkt oder indirekt von der Kirche abhängig. Der Abfall von der katholischen Kirche hatte daher notwendigerweise eine Krise im Schulwesen zur Folge. Schulen mußten zurückgehen oder ganz eingehen, weil die Unterstützung der Kirche fehlte, der Besuch von Universitäten und Lateinschulen ließ nach, weil die Berufsaussichten sich verringerten. Dazu kam, daß die politischen und sozialen Kämpfe der Zeit natürlich die Entwicklung des Bildungswesens hemmten. So hatte der Protestantismus einen schweren Stand. Nur mit Hilfe der Fürsten und der Städte konnte eine Hebung des sinkenden Schulwesens zu erreichen gesucht werden, und die ungünstigen Zeitverhältnisse brachten oft genug wohlgemeinte Versuche zum Scheitern.

Die Universitäten hatten schon durch den Kampf zwischen Humanismus und Scholastik zu leiden gehabt. Der Humanismus hatte bereits den Einfluß der Kirche auf die Ausgestaltung der Universitäten vermindert. Durch die Reformation aber wurden prinzipielle Änderungen in der rechtlichen Stellung der Universitäten nötig. Die mittelalterlichen deutschen Universitäten waren vor allem auf Grund von päpstlichen Stiftungsbriefen errichtet, die Promotionen hatten eine gewisse kirchliche Bedeutung, Lehrerlaubnis erteilten kirchliche Würdenträger. Jetzt mußte die Einrichtung und Verwaltung der Universitäten Sache weltlicher Mächte, der Fürsten und der Staaten, werden. Und nicht mehr die Erreichung irgendwelcher kirchlicher Ämter konnte das Hauptziel des Studiums darstellen, sondern die Vorbereitung für staatliche Beamtenstellen. Die Erhaltung einer Universität wurde Angelegenheit des jeweiligen kleinen oder größeren Staates, der damit für seine eigenen Bedürfnisse sorgte. Der internationale Charakter, den manche mittelalterliche Universitäten hatten, ging verloren.

Bestehende Universitäten mußten reorganisiert werden, damit sie den neuen Rechtsverhältnissen entsprachen und auch damit eine feste Lehrordnung, die in unruhigen Zeiten und bei dem Sinken der Zahl der Studierenden wankend geworden war, wieder eingeführt wurde. Die Ausgestaltung der Universitäten hinsichtlich der Gliederung in vier Fakultäten wie hinsichtlich des Unterrichtsbetriebs erfuhr keine wesentliche Änderung. Natürlich mußte die

theologische Fakultät auf protestantischer Grundlage ausgebaut werden. Welchen Einfluß Melanchthon auf die Neuordnung des Universitätswesens gehabt hat, ist oben schon erwähnt worden. Dieser Einfluß erstreckte sich auf die Reform bestehender Universitäten, wie besonders der Universität Wittenberg im Jahre 1536, als auch auf die Neugründung von Universitäten.

In Hessen, wo der Landgraf Philipp der Großmütige die Reformation einführte, wurde in der Reformationsordnung von 1526 in Aussicht gestellt, der Fürst werde zur Heranbildung tüchtiger Diener des Evangeliums eine hohe Schule in Marburg errichten. Der protestantische Charakter dieser Universität wird ausdrücklich hervorgehoben. Die Professoren müssen fromm und rechtgläubig sein; was gelehrt wird, muß mit Gottes Wort in Übereinstimmung stehen. Wer „etwas gegen Gottes Wort vorzubringen wagt, der sei verflucht“! Im Frühjahr 1527 wurde die erste protestantische Universität in Marburg eröffnet. Es ist gewiß nicht zufällig, daß die beiden ersten Rektoren Schüler Melanchthons waren und die Professoren großenteils aus Wittenberg stammten, wie auch daß die Marburger Lektionsordnung mit der Wittenberger von 1536 Übereinstimmung zeigt: Melanchthons Geist ist hier zu spüren.

1544 wurde durch den Herzog Albrecht I. von Preußen, der den Rat Melanchthons einholte, die Universität Königsberg begründet, die man geradezu „eine Kolonie von Wittenberg“ nannte. Als Kurfürst Johann Friedrich von Sachsen im schmalkaldischen Krieg 1547 Wittenberg an Herzog Moritz verloren hatte, faßte er den Plan einer Universitätsgründung in Jena, wohin auch Melanchthon als Lehrer berufen werden sollte, der aber schließlich ablehnte. 1548 wurde der Lehrbetrieb in Jena eröffnet. Eine weitere neue protestantische Universität, die eine Zeitlang in Blüte stand, war die 1576 gegründete Universität Helmstedt; auch bei ihrer Einrichtung spielte Melanchthons Einfluß mit.

Umgestaltungen bestehender Universitäten fanden seit den dreißiger Jahren des 16. Jahrhunderts statt. An der Reorganisation der Universität Tübingen hatte Melanchthon mit seinem Freund Camerarius starken Anteil, 1536 kam er selbst dorthin und erteilte seine Ratschläge, mehrfach bot man ihm dort eine Professur an. Zu der Umgestaltung der Universität Leipzig, wohin Camerarius berufen wurde, gab Melanchthon 1539 ein Gutachten ab. Auch wegen der Reform der Universität in Frankfurt a. d. Oder, an die 1538 Melanchthons Schwiegersohn Sabinus als Professor der Eloquenz kam, war Melanchthon befragt worden. Für die Universität Greifswald, die 1539 wieder eröffnet wurde, und für die Universität Rostock, die 1558 neue Statuten erhielt, war das Vorbild Wittenbergs maßgebend. In Heidelberg war Melanchthon 1557 persönlich zur Beratung wegen der Reform anwesend, 1558 wurden auch da neue Statuten für die Universität aufgestellt.

§ 14

Schulordnungen in Städten und Ländern

Literatur: Vgl. die oben (zu Beginn von Kap. 5) erwähnte Literatur.

Aber nicht nur für die Universitäten, sondern für das gesamte Schulwesen mußte eine Neuordnung im protestantischen Sinne durchgeführt werden. Staat und Gemeinden mußten jetzt für die Organisation der Schulen herangezogen werden. Luther hatte sich hauptsächlich mit dem Problem der religiösen Unterweisung beschäftigt. So hatte er in der Wittenberger Gottesdienstordnung von 1523 tägliche Gottesdienste gefordert, bei denen Lektionen aus der Bibel gelesen werden sollten. In der Leisniger Kastenordnung von 1523, die Lutherschen Geist verrät, wird die Errichtung von „Zuchtschulen“ gefordert: durch die Gemeindevorsteher soll nach dem Rat des Pfarrers „ein frommer, untadeliger, wohlgelehrter Mann zu christlicher, ehrlicher und ehrbarer Zucht und Unterweisung der Jugend als einem Amte vorgesetzt“ werden, der auch ein namhaftes Jahrgeld erhalten soll, ebenso soll „eine ehrliche, betagte, untadelige Weibsperson“ angestellt werden, „die jungen Maidlein unter zwölf Jahren in rechter christlicher Zucht, Ehre und Tugend zu unterweisen und nach Inhalt der Ordnung unsers Seelsorgenamts deutsch schreiben und lesen lehren, etliche namhaftige Stunden, bei hellem, lichtem Sonnenschein und am ehrlichen unverdächtigen Orte“. Hier handelt es sich also um deutsche Elementarschulen. In der Stralsunder Kirchenordnung von 1525 wird eine Lateinschule mit mindestens drei Lehrern für Knaben und eine deutsche Mädchenschule verlangt.

Die von dem schwäbischen Reformator Johannes Brenz verfaßte Kirchenordnung für die Stadt Hall von 1526, die den Einfluß von Luthers Sendschreiben „An die Ratsherrn“ bekundet, erklärt es als Pflicht der Obrigkeit, „Weis und Ordnung einzurichten, damit in Züchten und Künsten die Kinder werden auferzogen“, da die Eltern ihre Erziehungspflicht nicht genügend erfüllen. Eine „gemeine Schule“, in der man Zucht und Künste für die Jugend lehre, sei „ein großer nützlicher, ja nötiger Grund einer christlichen ehrbaren Gemeinde und Kirche“. In dieser Schule sollen zwei Abteilungen, eine für die älteren und eine für die jüngeren Knaben, gemacht werden: die älteren Knaben erhalten morgens früh eine Stunde Unterricht, können dann zu Hause ein Handwerk lernen und haben nachmittags noch eine zweite Stunde, die jüngeren erhalten auch je eine Stunde vormittags und nachmittags. Auch an den Feiertagen soll Unterricht stattfinden. Wenn der Junge „die Buchstaben kennt und ein klein wenig des Lesens bericht“, müssen Schulmeister, Prediger oder Pfarrer zusehen, ob er zu Latein und anderen Sprachen tauglich ist. Ist er untauglich, dann soll man ihn weiter „deutsch lehren schreiben und lesen“, so lang es den Eltern

gefiel“. Auch zwei Stunden Schreib- und Leseunterricht durch „eine geschickte Frau“ für die Mädchen hält Brenz für wünschenswert.

1524 wurden in Magdeburg einige Parochialschulen zu einer neuen städtischen Lateinschule zusammengelegt. Melanchthon war auch da Ratgeber. 1525 wurde die dreiklassige Lateinschule in Eisleben gegründet, 1526 fand die Eröffnungsfeier der „oberen Schule“ in Nürnberg statt: diese beiden Schulgründungen sind wegen Melanchthons Anteil daran bereits erwähnt. Der Lehrplan der Schule von Eisleben ist ähnlich dem in der kursächsischen Schulordnung von 1528 entwickelten, nur sind die Anforderungen hier noch etwas höher gestellt als später: in der ersten Klasse werden Gebete und Sentenzen gelernt, die Fabeln Äsops, die Disticha Catos u. a. werden auswendig gelernt, und ein Wortschatz wird dabei gewonnen; in der zweiten Klasse werden Grammatikregeln eingeübt, Terenz und Vergils Bucolica werden zur Anwendung der Grammatik behandelt; in der dritten Klasse werden Dialektik und Rhetorik getrieben, Geschichtsschreiber, Redner und Dichter werden gelesen, die Fortgeschrittenen sollen auch mit dem Griechischen, eventuell auch mit dem Hebräischen beginnen. Mathematikunterricht wird wenigstens als wünschenswert bezeichnet. Für die ganze Schule findet Sonntags ein Religionsunterricht statt, wobei der Lehrer aus der Bibel vorliest und erklärt. Der Lehrplan der Nürnberger oberen Schule ist nicht wesentlich davon verschieden.

Von Bedeutung war es, daß nicht nur die Gemeinden um die Erhaltung von Schulen sich kümmerten, sondern daß die einzelnen Länder des Deutschen Reiches eine allgemeine Regelung des Schulwesens innerhalb ihres Gebiets vollzogen. „Schulordnungen“ wie Kirchenordnungen wurden von den Fürsten erlassen. Selbstverständlich hatten diese Schulordnungen nur den Wert von allgemeinen Richtlinien, die empfohlenen Anordnungen wurden gewiß keineswegs überall erfüllt, und es konnten auch nicht auf einmal allenthalben neue Schulen errichtet werden. Aber es war wichtig, daß der Staat nun überhaupt prinzipiell in die Regelung des Unterrichtswesens eingriff.

1526 wurde durch Philipp den Großmütigen die von Franz Lambert von Avignon verfaßte hessische Reformationsordnung („Reformatio ecclesiarum Hassiae“) erlassen. Darin wird nicht nur die Errichtung der Marburger Universität verheißen, es wird auch gefordert, daß in allen Städten und Dörfern Knabenschulen sein sollten, in denen die Elemente und das Schreiben gelehrt würden, Psalmen sollen täglich gesungen werden, und zwar lateinisch, Kapitel aus der Bibel sollen gelesen werden. Bezeichnenderweise kommt dann die Einschränkung: wenn in manchen Dörfern kein vollständiger Elementarunterricht erteilt werden könne, sollten die Pfarrer oder deren Helfer wenigstens Lesen und Schreiben für die Knaben lehren. Auch die Errichtung von Mädchenschulen in Städten und möglichst

auch in Dörfern wird gefordert, in denen durch Frauen die Anfangsgründe des Glaubens, aber auch Lesen und Handfertigkeiten wie Spinnen gelehrt werden, auch da sollen Psalmen und Bibelkapitel gelesen werden, aber zum Unterschied von den Knabenschulen in deutscher Sprache.

Die Kursächsische Schulordnung von 1528, die in dem „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen“ enthalten ist, bietet dann zum erstenmal einen allgemeinen ausführlichen Normallehrplan für protestantische Lateinschulen. Ihren Inhalt, der das Werk Melanchthons ist, haben wir oben schon kennengelernt. Es ist begreiflich, daß diese Schulordnung in der protestantischen Welt autoritative Geltung erhielt und mit einigen Modifikationen verschiedentlich nachgeahmt wurde.

Einen auf den Grundsätzen dieser Schulordnung beruhenden Plan einer bestimmten Schule zeigt z. B. die Wittenberger Kirchenordnung von 1533, wo die Einrichtung einer lateinischen Knabenschule geschildert wird. Die Anforderungen im Sprachunterricht sind dagegen über der Ordnung von 1528 wieder etwas heruntergeschraubt, und von Dialektik und Rhetorik ist keine Rede mehr. Dagegen spielen kirchlicher Gesang und Katechismusunterricht eine Rolle. Die Forderung der Übung im Lateinischsprechen für Lehrer und Schüler wird aus der Ordnung von 1528 übernommen. Die Knabenschule soll von einem Magister geleitet werden, der drei Helfer (Coadjuvanten) hat. Der Unterrichtsbeginn ist an Werktagen im Sommer um $\frac{1}{2}$ 6 Uhr, im Winter um $\frac{1}{2}$ 7 Uhr. Nach Gebet und Gesang wird in der obersten Klasse Terenz oder Plautus oder Cicero behandelt, in der zweiten Klasse Cato oder Äsop. Dann findet täglich Kirchgang statt, danach gemeinsamer Unterricht der beiden oberen Klassen, wobei die Schüler der obersten Klasse grammatische Regeln auswendig hersagen, der Lehrer Beispiele gibt und die Schüler der zweiten Klasse zuhören. Darauf folgt eine Pause. Von 12 Uhr ab ist dann Musikunterricht für die beiden oberen Klassen zusammen. Um 1 Uhr übt die erste Klasse an zwei Wochentagen Syntax, an zwei anderen Tagen werden die Bucolica von Vergil oder von Mantuan oder die Heroiden von Eobanus Hessus gelesen, die zweite Klasse beschäftigt sich mit Donat und der Paedologia des Mosellanus. Nach einer Pause von 2—3 Uhr ist wieder gemeinsamer Unterricht der beiden oberen Klassen (am einen Tag Übersetzung von Erasmus' *De civitate morum* oder Ciceros Briefen oder der Colloquia des Erasmus oder der Sentenzen des Murmellius, am andern Tag Übung in Konstruktionen und Deklinationen; Donnerstags und Freitags wird in dieser Stunde auch Prosodie gelehrt). Die Schüler der untersten Klasse werden morgens vor und nach der Kirche „verhört“, ebenso von 12—1, haben dann frei bis 3 Uhr, dann lernen sie Vokabeln und Sentenzen. Mittwochs ist nachmittags für alle Klassen frei, morgens sollen in der ersten Klasse schriftliche Übersetzungsübungen

gemacht werden, in der zweiten wird Donat repetiert. Freitag morgens wird vor dem Kirchgang Katechismusunterricht lateinisch und deutsch betrieben, ebenso werden lateinische und deutsche Gebete gelernt. Sonnabends wird morgens das Evangelium des folgenden Sonntags übersetzt und grammatisch erklärt, nachmittags ist bis zur Vesper schulfrei, dann wird der Cicioianus, der lateinische Festkalender in Hexametern, rezitiert. — Auch der Plan einer Mädchenschule, die auf den Rat Luthers hin errichtet ist, wird in der Wittenberger Kirchenordnung dargelegt. Die Leitung hat ein Schulmeister, dem ein Küster als Gehilfe zur Seite stehen soll. Der Unterricht erstreckt sich hauptsächlich auf Lesen und Schreiben. Morgens ist Leseunterricht, mittags von 12—2 Uhr werden diejenigen, die lesen können, zum Schreiben angehalten. Dann findet Unterricht im Kirchengesang statt, später soll auch etwas Arithmetik getrieben werden. Mittwochs und Samstags ist morgens Religionsunterricht (Katechismus, Sprüche, Psalmen), nachmittags ist frei. Der Schulmeister und sein Gehilfe sollen „züchtiglich und sittiglich handeln“ und die Mädchen, wenn es nötig ist, ohne Zorn und Wut „mäßiglich und sanft strafen“.

Um die Organisation des Schulwesens in norddeutschen Ländern und Städten hat sich Johannes Bugenhagen (1485—1558) aus Wollin in Pommern verdient gemacht. Er steht auf den Schultern Luthers und Melanchthons. Nachdem er 1528 an der kursächsischen Kirchenvisitation teilgenommen hatte, wurde er nach Braunschweig gerufen, um dort eine Kirchenordnung zu verfassen. Diese vom Rat bestätigte Braunschweiger Kirchenordnung in Plattdeutsch „Der Erbarñ Stadt Brunswig Christlike ordeninge, to denste dem hilgen Evangelio, Christliker lere, tucht, frede vnde eynicheit“, die im Herbst 1528 veröffentlicht wurde, enthält wie der kursächsische Unterricht der Visitatoren einen Abschnitt „Van den Scholen“. Nach einer längeren Klage über die Nachlässigkeit der Eltern und über die Zuchtlosigkeit der Jugend wird hervorgehoben, daß der Rat und die ganze Gemeinde Braunschweigs es für nötig angesehen habe, gute Schulen zu errichten und dafür „ehrliche, redliche, gelehrte Magister und Gesellen“ zu besolden, „Gott dem Allmächtigen zu Ehren, der Jugend zu Nutzen und zu Willen der ganzen Stadt“. Der Unterweisung im christlichen Glauben sollen die Schulen dienen, aber auch der Vorbildung für den späteren Beruf: gute Schulmeister, gute Prediger, gute Rechtsverständige, gute Ärzte und überhaupt gute, gottesfürchtige und tüchtige Bürger sollen aus diesen Schulen hervorgehen können. Zwei lateinische Knabenschulen werden für Braunschweig als ausreichend angesehen. Für den Lehrplan beruft sich Bugenhagen ausdrücklich auf Melanchthons Unterricht der Visitatoren. Die Einteilung in drei Abteilungen wird auch hier aufgenommen, nur die oberste Abteilung kann, wenn nicht genügend Schüler dafür da sind, an einer Schule fehlen. Die Jungen sollen in der Schule Lateinisch

lernen, recht lesen und schreiben, die zu interpretierenden Autoren verstehen, ordentlich lateinisch sprechen, Verse und Episteln verfertigen. Es schadet auch nichts, daß „man sie auf etliche Zeit examiniere und höre, wie sie deutsch reden, daß sie nicht das eine ins andere werfen und unverständlich reden“. Man lasse sie ja kein Küchenlatein reden oder schreiben. Auch Dialektik und Rhetorik sollen getrieben werden. Ja, Bugenhagen geht wieder über Melanchthons Plan einer auf das Lateinische beschränkten Schule hinaus, indem er meint, man könne unter Umständen auch die Anfangsgründe des Griechischen und hebräische Buchstaben lehren. Doch man solle die Kinder nicht „beschweren mit dem, was sie nicht tragen können, aber fleißig anhalten, Lateinisch zu lernen“. Religionsunterricht soll neben dem Sprachunterricht natürlich auch vorhanden sein. Wichtig ist die Rolle, die dem Lehrer hinsichtlich der Berufsberatung zugewiesen wird. Ein Abschnitt „Von dem ordele des Scholemeysters ouver de iungen“ handelt darüber. Wenn die Jungen 12 Jahre geworden sind, soll der Lehrer den Eltern die untauglichen Schüler bezeichnen. Unter den tauglichen aber sollen wieder die nur für einen privaten weltlichen Beruf (Handwerk) geeigneten herausgesondert werden und dann diejenigen, die zu höheren geistlichen oder weltlichen Berufen in Frage kommen und die ihrer Begabung entsprechend studieren sollen. „Winkelschulen“ werden ausdrücklich verboten (wie auch in Hamburg und Lübeck), damit den städtischen Schulen kein Abbruch geschieht. Neben den beiden Lateinschulen werden aber auch deutsche Knabenschulen erwähnt. Zwei deutsche Schulmeister sollen ihre Jungen „etwas Gutes lehren aus dem Wort Gottes, die zehn Gebote, den Glauben, das Vaterunser, von den beiden von Christus eingesetzten Sakramenten mit kurzer Deutung und christliche Gesänge“. Bei den deutschen Schulen handelt es sich also nur um die religiös-kirchliche Unterweisung. Mädchenschulen (Juncfrawen Scholen) unter Leitung von Schulmeisterinnen sollen vier in der Stadt sein, damit die Mädchen nicht so weit von Hause zu gehen haben. Der Lehrstoff ist der religiöse wie in den deutschen Knabenschulen, dazu sollen zur Übung des Gedächtnisses einige heilige Geschichten kommen. Die Mädchen sollen eine Stunde, höchstens zwei Stunden täglich Unterricht haben, die ganze Schulzeit soll für sie ein Jahr, höchstens zwei Jahre dauern.

Nach dieser Ordnung kann man sich ungefähr ein Bild des Schulwesens einer größeren Stadt im 16. Jahrhundert machen. Die auf Grund dieser Schulordnung ausgeführten Lehr- und Stundenpläne der Braunschweiger Lateinschulen ähneln dem Wittenberger Lehrplan. Natürlich war in der Praxis mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen. Die unruhige Zeit ließ keine wesentliche Aufwärtsbewegung oder auch nur einen beständigen, ruhigen Zustand des Bildungswesens in Deutschland zu. Gerade daß man an vielen Orten immer wieder neue Verordnungen erließ, zeigt, welche Mühe die

Obrigkeit damit hatte, eine Regelung in den Fragen des Schulwesens zur Durchführung zu bringen. Klagen werden verschiedentlich laut. So wird z. B. in Braunschweig bei dem Vertrag eines Rektors mit seinen „Gesellen“ darauf aufmerksam gemacht, „wie die jugent auß vorkerter anreytzung und verziehung gar unbendig, meisterloß und unstrefflich zu sein turstiglich [= frech] zu zeiten vornimbt und ihre eltern als unerfarne und unbedechtigte leute denselben verbösten mutwillen und widerspenstigkeit mehr sterken“.

Nach dem Muster der Braunschweiger Kirchenordnung hat Bugenhagen, teilweise mit wörtlicher Anlehnung, auch Kirchenordnungen für die Städte Hamburg und Lübeck geschaffen, wohin er zu diesem Zweck gerufen wurde. Die Hamburger Kirchenordnung von 1529 und die Lübecker Kirchenordnung von 1531 sehen je eine große Lateinschule mit fünf Abteilungen und sieben Lehrern vor. Auch da werden in manchen Stunden mehrere Abteilungen zusammengenommen. Die ganze Einrichtung des Unterrichts ruht auf denselben Grundsätzen wie in Braunschweig. Auch der Lehrplan ist gegenüber den anderen Lateinschulen nicht wesentlich erweitert: in der untersten Abteilung, derjenigen der Fibelisten, stehen Donat und Cato im Mittelpunkt, in der zweituntersten Abteilung wird hauptsächlich Grammatik geübt, in der dritten Abteilung werden Terenz und Plautus gelesen, in der vierten Vergil, Ovid und Cicero, in der fünften (obersten) Abteilung werden Dialektik und Rhetorik, die Anfangsgründe der Mathematik und des Griechischen sowie hebräische Buchstaben gelehrt. Auf die Abfassung lateinischer Briefe und Gedichte wird Wert gelegt, ebenso darauf, „daß sie ja alle Latein reden und die Rectores mit ihnen so viel möglich ist“. Auch wird es als eine gute Übung bezeichnet, wenn man die Schüler „Komödien spielen läßt oder etliche Colloquia Erasmi“. Der Sonnabend soll ganz dem Religionsunterricht (Katechismus, Bibellektüre usw.) gewidmet sein. Auf den Lateinschulen baut sich in Hamburg und Lübeck ein Lektorium auf, ein Vorlesungsinstitut, das einen gewissen Ersatz für die Universität bildet, ohne deren rechtliche Organisation zu besitzen. An dem Hamburger Lektorium sollen zwei Juristen Vorlesungen halten, ebenso ein gelehrter Medicus, der einen erfahrenen Chirurgen zur Hilfe haben soll, dann sollen der Superintendent und sein Adjutor lateinische theologische Vorlesungen abhalten, auch Rektor und Subrektor der Schule, ebenso Pastoren können freiwillige Lektionen lesen. Außerdem sollen „zur Not und zum Besten und zu Ehren dieser guten Stadt“ vier tüchtige Studenten (in jedem Kirchspiel einer) auf Grund des Urteils des Superintenden und seines Adjutors, des Rektors und des Subrektors ein Stipendium von je 30 Gulden jährlich erhalten, damit sie eine Universität besuchen können; nach Ablauf eines Jahres sollen diese Studenten durch Schriften und lateinische Reden in dem Lektorium über die Fortschritte ihrer Studien sich ausweisen. Eine deutsche

Schreibschule soll man in Hamburg an St. Nikolaus errichten, die Schüler sollen darin „etwas Christliches“ lernen, auch christliche Gesänge. „Jungfrauenschulen“ sollen in jedem Kirchspiel sein.

Das Vorbild von Bugenhagens städtischen Kirchenordnungen wurde in verschiedenen norddeutschen Städten nachgeahmt, so in Minden 1530, in Göttingen 1531, in Soest 1532, in Bremen 1534, in Osnabrück 1543. Wichtig ist, daß außer den Städten auch die einzelnen Staaten sich um die Ordnung des Kirchen- und Schulwesens bekümmerten. Bugenhagen hat zuerst die Landeskirchenordnung seines Heimatlandes Pommern verfaßt: „Kerken Ordeninge des gantzen Pomerlandes“ von 1535, die auf denselben Grundsätzen wie seine städtischen Kirchenordnungen beruht. Für die Dörfer wird da wenigstens Katechismusunterricht durch Pfarrer und Küster gefordert, in den Städten sollen Schulen mit mindestens drei Lehrern, in größeren Städten mehr, errichtet werden. Auch die Errichtung einer Gelehrtenschule, eines Pädagogiums mit zwei theologischen, zwei juristischen Professoren und vier Professoribus artium (d. h. Professoren der philosophischen Fakultät), die sich nach Möglichkeit zu einer Universität erweitern soll, wird für Stettin in Aussicht genommen. Die Kirchenordnung für die Fürstentümer Schleswig und Holstein von 1542 geht ebenfalls auf Bugenhagen zurück. Auch da wird verlangt, daß in jeder Stadt unter Abschaffung der Winkelschulen eine Lateinschule errichtet werden solle: wo zwei Schulmeister sind, soll diese Lateinschule drei Klassen haben, wo drei Schulmeister sind, vier Klassen, und für Schleswig selbst soll noch eine fünfte Klasse hinzugefügt werden für diejenigen, die „der lateinischen Sprache etwas gewältig sind“ und mit den Elementen des Griechischen beginnen können. Bugenhagen hat dann auch noch, unterstützt von Corvin und Görlitz, die gleichartige Kirchenordnung des Landes Braunschweig-Wolfenbüttel von 1543 verfaßt. Darin sind vierklassige Lateinschulen vorgesehen.

Die Kirchenordnungen anderer Länder und Städte Norddeutschlands, welche die Reformation eingeführt haben, halten sich auch größtenteils an das von Melanchthon und Bugenhagen gegebene Schema. Die Kirchenordnung der Grafschaft Lippe von 1538 wurde von Jonas, Luther, Melanchthon und Bugenhagen durchgesehen. Bei der Kölnischen Reformation von 1543 wirkte neben anderen Melanchthon mit: hier wird außer den Lateinschulen eine besondere Gelehrtenschule mit sieben Lektoren, eine Schola Theologica, in Bonn gefordert. In der von Melanchthon begutachteten Kirchenordnung des Herzogtums Mecklenburg von 1552 werden drei- oder vierklassige Lateinschulen („Kinderschulen“) verlangt, aber es wird auch auf die Wichtigkeit besonderer Gelehrtenschulen und Universitäten hingewiesen. Es seien „nicht allein Kinderschulen, darin man die lateinisch Grammatica und Catechismus lernen muß“, nötig, sondern man müsse auch die griechische und hebräische Sprache erhalten,

ferner die Schriften der Propheten und Apostel auslegen sowie Historien und Mathematik (zum Kalender) wissen. Dies alles „muß man im Kirchenregiment haben“. Weiter bedürfe man zum menschlichen Leben Medizin und Jurisprudenz. Fürsorge für die Universität Rostock, an der die christliche Lehre „rein und unverändert“ erhalten werden solle, wird in Aussicht gestellt. Auch wurde 1553 eine Fürstenschule in Schwerin errichtet.

Es ist charakteristisch, daß neben den Lateinschulen, die ja in allen Städten bestehen sollten, bald noch einzelne besondere höhere Schulen für nötig erachtet werden, die für die Universität vorbereiten oder auch die Universitätsbildung teilweise ersetzen sollten. Das Bedürfnis nach ausreichender gelehrter Bildung für die dazu Geeigneten machte sich wieder geltend. Und dem Staat mußte es obliegen, dafür Sorge zu tragen, da er sich einen tüchtigen Beamtennachwuchs sichern mußte. Landesschulen oder Fürstenschulen erscheinen nun als eine neue Schulform an Stelle der früheren Klosterschulen. Von Wichtigkeit war es, daß Herzog Moritz von Sachsen 1543 den Plan der Gründung dreier Fürstenschulen zur Vorbildung für gelehrte Studien auszuführen begann, zu deren Unterhalt eingezogene Kirchengüter verwandt wurden, und zwar in Pforta, Meißen und Merseburg (für letzteres trat 1550 Grimma ein).

Die Kirchen- und Schulordnungen süddeutscher Länder und Städte sind nicht so stark wie die norddeutschen von Melanchthon und Bugenhagen direkt abhängig, sondern tragen teilweise einen selbständigen Charakter. So wird in der von dem Straßburger Reformator Bucer verfaßten Ordnung der Stadt Ulm von 1531 dem Griechischen ein größerer Raum gewährt als in norddeutschen Lateinschulen, in den obersten Klassen (bei einer vierklassigen Schule) soll Aristophanes gelesen werden und von lateinischen Dichtern außer Vergil und Terenz noch Horaz. In der Markgräflisch Badisch-Durlachischen Schulordnung von 1536 wird dem Schulmeister von Durlach die Erziehung der Kinder „zu Gottes Ehr, zur Zucht und Ehrerbietung gegen die Obrigkeit, ihre Eltern und alle alten Personen“ ans Herz gelegt. Im Unterricht soll diese Reihenfolge stattfinden: zuerst Elementarunterricht (Buchstabieren, Paternoster, Syllabieren, Lesen und Memorieren, Gebete, Schreiben), dann Donat und Grammatik, damit die Knaben „des Lateins mit Sprechen, Reden und Schreiben ein Fundament schöpfen“, für die Fortgeschrittenen soll dann eine Stunde Theologie gelehrt, eine andere Stunde ein Dichter oder ein Geschichtsschreiber gelesen werden, auch kann nach Bedarf eine Stunde Griechisch oder Hebräisch gegeben werden. Wenn ein Einwohner der Stadt Durlach aber seine Jungen nicht in Latein unterrichten will, sondern „dieselben allein ein Namen zu lesen und zu schreiben in teutscher Sprach zu leren begern“ und dem Handwerkerberuf oder einem anderen Geschäft sich zuwenden wollen, „dieselben soll der Schulmeister mit obgemeldetem und gleichförmigem

Vleiß und Ernst teutsche Sprach zu schreiben und zu lesen vnnderweisen, zu göttlicher Forcht, guten Sytten und Tugenden nit weniger denn zu Lerung anhalten vnnd vnnderweisen“. In der kleinen Stadt Durlach kommt natürlich nicht ein ausgebildetes Schulsystem wie in einer großen Stadt in Frage.

Eine umfassende Landesschulordnung von epochemachender Bedeutung ist in der von Herzog Christoph erlassenen großen Württembergische Kirchenordnung von 1559 enthalten (die Schulordnung daraus wurde auch besonders als „Schulordnung, wie es mit der Lehre und Disziplin in den Partikularschulen des Fürstentums Württemberg gehalten werden solle“ 1559 gedruckt). An ihrer Abfassung war neben anderen der Württemberger Reformator Johannes Brenz beteiligt. In der Erkenntnis der Wichtigkeit des Schulwesens wird hier eine ausführliche systematische Regelung von Staats wegen geschaffen. Hier sind mehr als bloße Richtlinien vorhanden, hier bekundet sich der Wille zu einer gründlichen gesetzlichen Ordnung im großen wie im kleinen. Die Schulen werden als „die rechten von Gott verordneten und befohlenen Mittel“ betrachtet, durch die rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer, die zu geistlichen oder weltlichen Ämtern geschickt sind, herangebildet werden können. Es sollen daher „in allen und jeden Städten, die seien groß oder klein, desgleichen etlichen der vornehmsten Dörfern oder Flecken unsers Fürstentums lateinische Schulen und dazu taugliche Praeceptores gehalten werden“. Damit der Jugend schädliche Ungleichheiten in der Organisation des Schulwesens beseitigt werden, soll eine gleichmäßige Ordnung hergestellt werden, „danach sich die Praeceptores alle richten und dieselben mit nichten ihres Gefallens ändern sollen, auch also alle Schulen aufeinander korrespondieren“. Auch sollen in allen Schulen einerlei Bücher eingeführt sein. Diese wichtigen Grundsätze einer staatlichen Gesamtregelung des Schulwesens sind hier zum erstenmal durchgeführt.

Die normale Schule, die die „Grundfesten“ für das Studium legen soll, ist die lateinische Partikularschule, die bei vollständiger Ausgestaltung fünf aufeinanderfolgende Klassen hat. Je nach den örtlichen Bedingungen können eine oder mehrere Klassen fehlen. Wie die Knaben „an Alter, Lehr und Künsten zunehmen“, sollen sie von einer Klasse in die nächsthöhere vorrücken. Der Lehrplan der einzelnen Klassen (vom Unterricht im Alphabet in der untersten Klasse bis zu Dialektik, Rhetorik und griechischer Grammatik in der obersten Klasse) wird ebenso wie der Stundenplan genau aufgestellt. Gelegentliche methodische und didaktische Bemerkungen fehlen nicht. So wird für den Anfangsunterricht schon betont, es sollten die jungen Knaben „anfänglich mit Unterrichtung in dem Alphabet nit überladen“ werden, „dazu jedesmal, wann in dem Alphabet fortgefahren, die vordersten Buchstaben wiederholt und daß der Knab dieselben,

samt den neu fůrgegebenen, jedesmals wieder anfrage, angehalten“. In allen Schulen sollen táglich drei Stunden vormittags (im Sommer von 6—7 und von 8—10 Uhr, im Winter von 6—8 und von 9—10 Uhr) und drei Stunden nachmittags (von 12—2 und von 3—4 Uhr) Unterricht stattfinden, doch können Eltern und Lehrer die Kinder der untersten Klasse, besonders im Winter, von der ersten Vormittagsstunde dispensieren. Auf regelmáßigen Schulbesuch soll geachtet werden, unnötige oder mutwillige Versáumnis soll einer Bestrafung unterliegen. In stark besetzten Klassen soll der Lehrer Unterabteilungen, Dekurien, bilden, indem „die Knaben zusammengesetzt werden, so sich im Studieren am meisten miteinander vergleichen, damit er ihre ingenia dest leichter erkennen möge und die Knaben durch sein promotion ad aemulationem, Eifer und Fleiß gereizt werden“. In jeder Dekurie soll aus der Reihe der Knaben wöchentlich ein Decurio und Rottmeister gewáhlrt werden, der seinen „Rottgesellen“ ihre Lektion laut vorsprechen und auf ihr Betragen achten soll.

Ein besonderer Abschnitt handelt von der „Gottesfurcht, Disziplin und Zucht“ der Pädagogen und Knaben. Zur Beförderung des Gottesdienstes dienen tágliche Morgenandacht, tágliches Memorieren eines Stúckes aus dem Katechismus am Schluß der letzten Lektion vor- und nachmittags, weiter Katechismus-Examination der ganzen Schule am Freitag, Interpretation des Sonntagsevangeliums am Samstag, auch Übungen im Kirchengesang: die religiös-kirchliche Seite des Unterrichts wird also stark hervorgehoben. Auch die „áußerliche Zucht und Disziplin“ soll nicht vernachlässigt werden. Statuten, die sich auf das áußere Verhalten (Gehorsam, gesittetes Benehmen, Kleidung usw.) beziehen, worin sich aber auch die Vorschrift befindet, daß die Schüler „in und áußerhalb der Schulen nit Deutsch, sondern Lateinisch miteinander reden“ sollen, werden in der Schule auf einer Tafel sichtbar aufgehángt, auch von Zeit zu Zeit vorgelesen und erklárt. Der Auswahl geeigneter, pflichttreuer Lehrer wird besonderes Augenmerk zugewandt. Lehrer sollen nur auf Grund von Zeugnissen und von einem Examen angestellt werden, sie werden von Theologen und Pädagogen auf ihre Kenntnisse und auf ihre Rechtgláubigkeit geprüft und durch ihre Vorgesetzten auf ihre Pflichten eingehend hingewiesen. Der Lehrer soll táglich bedenken, „daß sein Dienst ein hoch teuer und von Gott geordnet Amt und Mittel sei, die Kinder mit der Lehr und Gottesfurcht zu Erhaltung des Predigtamts und guten Regiments anzunehmen“. Auch die Schulaufsicht durch Pfarrer, Amtmann und zwei oder drei fromme, gottesfürchtige, verständige, ehrbare Männer, die womöglich studiert haben sollen, als Inspektoren ist geregelt.

Eine Musterschule, die alle fünf Klassen aufweist und besonders ausgewáhlte Lehrer besitzt, soll das staatliche Pädagogium in Stuttgart sein.

Eine besondere, Württemberg eigentümliche Einrichtung stellen die Klosterschulen dar, die den Übergang von den unvollständigen Partikularschulen zur Universität vermitteln und besonders armen, befähigten Schülern die Gelegenheit zum Studium geben sollen. Ihre spezielle Aufgabe soll sein, „Kirchendiener zum Lehr- und Predigamt“ zu erziehen. Die aufzunehmenden Knaben sollen ungefähr 12—14 Jahre alt, „auch eines guten zum Studieren tauglichen und fähigen ingenii sein“, sie müssen ungefähr die Kenntnisse für die oberste (fünfte) Klasse nach der Partikularschulordnung besitzen, in einigen Klosterschulen genügen auch die Kenntnisse für die zweitoberste Klasse. Zeugnisse über Herkunft, Verhältnisse der Eltern, Kenntnisse und Verhalten sind zur Aufnahme beizubringen, auch ein Examen ist abzulegen, ferner muß der Eintretende sich verpflichten, sein Studium allein auf die Theologie zu richten. Die Klosterschulen sind Internate mit streng geregelter Ordnung. Im Lehrplan spielt, dem Zweck dieser Schulen entsprechend, der Religionsunterricht (besonders Lektüre und Erklärung von Stücken aus der Bibel) eine wichtige Rolle, sonst wird wesentlich der Unterrichtsstoff der obersten Klasse einer Elementarschule behandelt (Dialektik, Rhetorik, Lektüre von Cicero und Vergil usw.).

Von den Klosterschulen aus können die Schüler zur Weiterbildung in das schon von Herzog Ulrich eingerichtete, von seinem Sohn, dem Herzog Christoph, erweiterte „Stipendium“, das „Stift“, zu Tübingen eintreten. 100 Stipendiaten im Alter von 16—17 Jahren mit guten Zeugnissen können nach bestandener Prüfung aufgenommen werden, sie müssen lateinische Grammatik, Dialektik und Rhetorik beherrschen, im Stil geübt sein, auch Elemente des Griechischen kennen. Sodann müssen sie sich verpflichten, ohne Erlaubnis der Kirchenräte in keiner anderen Fakultät als der theologischen Fakultät zu studieren und, wenn sie zu einem Amt, „es sei zur Schul, Kirchen oder gemeines Nutzen Sachen“, angefordert werden, dieses zu übernehmen. Im Stift werden theologische Lektionen durch den Superintendenten abgehalten, außerdem besuchen die Stipendiaten Universitätsvorlesungen und erhalten Repetitionskurse dazu im Stift. In 1½ Jahren können sie zur Erwerbung des Grades eines Baccalaureus zugelassen werden, nach weiteren 1½ Jahren Theologiestudium können sie das Magisterexamen machen. Befähigte studieren noch weiter, bis sie den Doktorgrad erwerben. Neben dem Universitätsstudium laufen dabei immer die Übungen im Stift. Das Tübinger Stift hat im Lauf der Zeit eine hervorragende Bedeutung im Bildungswesen Württembergs erhalten, eine Menge ausgezeichneten Theologen, Philosophen, Dichter usw. ist bis auf den heutigen Tag aus ihm hervorgegangen. Man denke nur an Schelling, Hegel und Hölderlin, die Mitschüler im Stift waren.

Damit auch die höheren weltlichen Ämter mit „tapfern, gottesfürchtigen, verständigen und erfahrenen Personen“ besetzt werden können,

sollen auch 20 junge Adlige mit Unterstützungsbeihilfen herangebildet werden: sie besuchen von 9—10 Jahren ab besonders dazu bestimmte Partikularschulen, werden dann an die Universität Tübingen geschickt.

Auch die deutschen Schulen, die in „volkreichen Flecken“ sich befinden, werden in der württembergischen Kirchenordnung nicht vergessen. In ihnen soll die Jugend „mit der Furcht Gottes, rechter Lehr und guter Zucht wohl unterrichtet und erzogen“ werden, auch da soll eine gleichheitliche Ordnung bestehen. Knaben und Mädchen sollen, wenn sie dieselbe Schule besuchen, getrennt gesetzt und unterrichtet werden. Auch eine Einteilung in drei Abteilungen („Häuflein“) soll durchgeführt werden, ja nach Bedarf sind in jedem Häuflein noch Rotten zu bilden, „also daß diejenigen, so einander in jedem Häuflein zum gleichesten, zusammengesetzt, damit werden die Kinder zum Fleiß angereizt und den Schulmeistern die Arbeit geringert“: zum ersten Häuflein gehören die, „so erst anfahren zu Buchstaben“, zum zweiten die, „so anfahren, die Syllaben zusammen schlagen“, zum dritten die, „welche anfahren lesen und schreiben“. Ein methodischer Fortschritt soll dabei eingehalten werden. Die Lehrer „sollen auch die Kinder nit übereilen oder mit ihnen fortfahren, sie haben dann dasjenig, so ihnen der Ordnung nach fürgeben, wohl und eigentlich gelernt“. Es wird auch z. B. verlangt, daß die Lehrer den Schülern „allweg die Buchstaben recht nennen, die Syllaben deutlich aussprechen und im letzten die Wörter syllabatim unterschiedlich und verständlich pronuncieren, auch die letzten Syllaben im Mund nit verschlagen“. Nachdem das Kind lesen gelernt hat, soll es sorgfältig im Schreiben unterrichtet werden. An einem Tag in der Woche soll Katechismusunterricht stattfinden, damit die Kinder den Katechismus „auswendig lernen, üben und recht verstehen und begreifen tun“. Auch soll man gelegentlich „die Kinder in der Schul, je Paar und Paar, Knaben gegen Knaben, Mädlein gegen Mädlein, gegeneinander aufstellen, die Fragen und Antworten des Catechismi unter ihnen ergehen und rezitiern lassen, damit sie gewöhnt werden, denselben in der Kirchen, zu Zeit des Catechismi, auch öffentlich vor der Gemein aufzusagen“. Auch Kirchengesang ist zu üben. Neu anzustellende Lehrer für deutsche Schulen müssen in Zukunft erst von den Kirchenräten auf ihre Befähigung examiniert werden. Die Schulaufsicht ist bei deutschen Schulen, die mit Partikularschulen verbunden, dieselbe wie bei diesen; wo nur eine deutsche Schule besteht, hat der Pfarrer des Orts das Aufsichtsrecht.

Zur Heranbildung guter Landschreiber und Rechner sollen „drei fromme, christliche, gottseifrige deutsche Schulmeister, die von der Hand gute Modisten und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu Lehren geschickt und fleißig seien“, angestellt werden, und zwar in Stuttgart, Tübingen und Urach.

Hier ist in der Tat eine großzügige Organisation des ganzen Schulwesens eines Landes geschaffen, eine Organisation, die für eine ge-

sunde Weiterentwicklung die Grundlage bot. Im Jahre 1582 wurde diese Schulordnung von Herzog Ludwig mit einigen Änderungen — so wurde die Anzahl der Klassen in den Partikularschulen von 5 auf 6 erhöht — neu herausgegeben.

Die Württembergische Schulordnung ist in der Kirchenordnung des Herzogs Julius von Braunschweig aus dem Jahre 1569 teilweise wörtlich übernommen, auch die Lippesche Kirchenordnung von 1571 zeigt ihren Einfluß.

Bedeutsam war es dann, daß auch die neue vom Kurfürst August erlassene Kursächsische Schulordnung von 1580 sich eng an die Württembergische anlehnte. Wie in der Württembergischen Schulordnung wird auch da auf die Beseitigung der Ungleichmäßigkeiten in der Organisation von Schule und Unterricht Wert gelegt. Darum wolle man „eine gleichmäßige Schulordnung aus vielen Schulordnungen zusammentragen“, die Einteilung der Schulen solle gleich sein, ebenso der Stundenplan, dieselben Autoren sollten gelesen werden, damit „also alle Schulen von denen untersten bis auf die obersten durch und durch einander korrespondieren“. Die Ordnung der Partikularschulen stimmt mit derjenigen der Württembergischen Schulordnung im wesentlichen ganz überein, auch hier bilden fünfklassige Partikularschulen das Muster. Auch in bezug auf die deutschen Schulen werden Bestimmungen aus der Württembergischen Ordnung wörtlich entlehnt (von besonderen Schreib- und Rechenschulen dagegen ist nicht die Rede). Daß für die Einrichtung deutscher Schulen noch Schwierigkeiten bestanden, erhellt aus einer Bestimmung in der Einleitung: wo zur Zeit durch die Kustoden oder Kirchendiener noch keine Schule gehalten werde, sei dahin zu trachten, „daß jederzeit die Küstereien einer solchen Person verliehen werden, die schreiben und lesen könne, und wo nicht durch das ganze Jahr, doch auf bestimmte Zeit, besonders im Winter, Schule halte, damit die Kinder in dem Catechismo und im Schreiben und Lesen etlichermaßen unterwiesen werden möchten“.

Wichtig ist die in der Kursächsischen Kirchenordnung enthaltene Ordnung für die drei Fürstenschulen in Meißen, Pforta und Grimma, die eine ähnliche Stellung einnehmen wie die württembergischen Klosterschulen, aber doch einen besonderen Charakter besitzen. In den Fürstenschulen soll „die Jugend zu Gottes Ehre und im Gehorsam erzogen, in den Sprachen und Künsten und denn fürnehmlich in der heiligen Schrift gelehret und unterwieset“ werden, „auf daß es mit der Zeit an Kirchen-Dienern und andern gelehrten Leuten nicht Mangel gewinne“. Wohl ist also auch hier das religiöse Moment betont, aber doch nicht so stark wie in den württembergischen Klosterschulen, und vor allem wird bei den sächsischen Fürstenschulen nicht die Verpflichtung zum Theologiestudium verlangt. In die Fürstenschulen werden Knaben aufgenommen, welche die Grammatikkenntnisse der dritten Klasse einer Partikularschule aufweisen.

Die Fürstenschulen selbst sollen drei Klassen umfassen. In der untersten Klasse werden Deklination und Konjugation getrieben, Ciceros Briefe gelesen und grammatisch behandelt. Auch soll man den Schülern „unterweilen ein kurz Carmen oder etliche Versus vorgeben, auf daß sie auch gleich anfangs ihrer Studiorum derer Poeten gewohnen und nachmals, wenn sie gegründet, dieselbigen in Reden und Schreiben nützlich gebrauchen lernen“. In der zweiten Klasse geht die Grammatik weiter, auch sollen schöne Sprüche und Sentenzen nicht bloß wörtlich, sondern sinngemäß „zierlich verdeutscht werden“, schwerere Briefe Ciceros werden gelesen, ferner Fabeln Äsops, Vergils *Bucolica*, Elegien Tibulls oder Ovids, außerdem werden die Elemente des Griechischen in der Klasse gelehrt. Reichhaltig ist das Pensum der obersten Klasse: da sollen mehrere Schriften von Cicero, Vergils *Georgica* und die *Aeneis*, Oden des Horaz gelesen werden, im Griechischen Isokrates, Theognis, Homer, auch die pseudoplutarchische Schrift über Kindererziehung; Komödien von Terenz und Plautus soll man „die Knaben jährlich spielen lassen und solchergestalt sie auf das zierliche Lateinreden gewöhnen“; auch Dialektik und Rhetorik sowie Mathematik und Astronomie werden behandelt, schließlich auch noch die Anfangsgründe des Hebräischen. Außer dem eigentlichen Unterricht gibt es an den Fürstenschulen wie an den württembergischen Klosterschulen Repetitionen, auf die auch großer Wert gelegt wird. Auswendiglernen und Stilübungen werden sehr gepflegt. Über die Zucht, die in den Internaten recht streng ist, werden eingehende Vorschriften gegeben. Die Anforderungen sind auf den Fürstenschulen ersichtlich wesentlich höher als auf den lateinischen Partikularschulen der Zeit. Die Fürstenschulen wollen ausgesprochene Gelehrtenschulen sein, die gründlich auf das Universitätsstudium vorbereiten; humanistisch-philologischer Geist wird in ihnen gewahrt. Zahlreiche bedeutende Philologen haben in diesen Fürstenschulen die Grundlage ihrer Bildung empfangen, aber auch Männer wie Klopstock, Lessing und Gellert.

Wie die Kursächsische Schulordnung von 1580 eine dauerhafte Regelung des sächsischen Schulwesens bot, läßt sich schon daraus ersehen, daß sie fast 200 Jahre lang in Geltung blieb. Auch andere deutsche Länder haben im 16. Jahrhundert das Schulwesen im Sinne des Protestantismus zu ordnen gesucht, aber Württemberg und Sachsen nehmen durch ihre Schulordnungen eine Vorrangstellung in pädagogischer Hinsicht ein.

Fragen der Neuorganisation protestantischer Lateinschulen stehen im 16. Jahrhundert im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Von Städten und Fürsten wird hauptsächlich die Regelung dieser Fragen in Angriff genommen, und die staatlichen Kirchen- und Schulordnungen beschäftigen sich wesentlich damit. Deutsche Elementarschulen gab es besonders in den Städten natürlich auch schon vom Mittelalter her, und religiöse Unterweisung wurde auch

früher von seiten der katholischen Kirche erteilt. Es war also nichts prinzipiell Neues, wenn Luther einen elementaren Religionsunterricht für alle forderte. Aber es war allerdings eine Lebensfrage für die neue protestantische Kirche, daß für eine angemessene religiös-kirchliche Unterweisung der heranwachsenden Jugend gesorgt wurde. Katechismusunterricht wurde nötig, und es gehörten selbstverständlich dazu auch elementare Kenntnisse im Schreiben und Lesen. Pfarrer, Küster und Lehrer sollen einen solchen Unterricht in Kirche oder Schule erteilen. Davon, daß allenthalben deutsche Volksschulen errichtet wären oder gar ein allgemeiner Schulzwang wirklich durchgeführt worden wäre, kann noch keine Rede sein. Wohl mußten Gemeinden und Staat mit der Zeit sich auch der deutschen Schulen schon im Hinblick auf die Gesamtorganisation des Schulwesens annehmen, die privaten „Winkelschulen“ mußte man zu unterdrücken suchen. Die Württembergische Schulordnung von 1559, die auch für die deutsche Schulen staatliche Anordnungen gibt, spricht jedoch nur davon, daß an namhaften und volkreichen Flecken, wo bisher Meßnereien gewesen seien, „dieselben teutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angericht und darauf zu Versehung der teutschen Schulen und Meßnereien von unsern verordneten Kirchenräten geschickte und zuvor examinierte Personen, so Schreibens und Lesens wohl bericht, auch die Jugend im Catechismo und Kirchengesang unterrichten könnten, verordnet werden“. In der Pommerschen Kirchenordnung von 1563 wird gefordert, daß „der Rat und Pastores die deutsche Schule mit der lateinischen vereinigen“, daß der „Stuhlschreiber“ dem Rektor der Lateinschule unterstellt sei, auch nicht ohne das Urteil des Pfarrers Knaben annehme, „damit die rechte Schule nicht verderbet werde“. In der Kursächsischen Ordnung von 1580 erscheint deutscher Elementarunterricht als Notbehelf da, wo keine Lateinschulen vorhanden sind. In „etlichen Dörfern“ sei „eine so geringe Anzahl derer Knaben, daß daselbst keine lateinische Schule aufgerichtet werden kann, darzu die Untertanen arm, daß sie von wegen ihrer Nahrung ihrer Arbeit nachwandern müssen und also nicht Zeit haben, ihre Kinder selbst zu lehren und unterweisen“. „Damit nun dererselben arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nicht versäümet, fürnehmlich aber in dem Gebet und Catechismo und darneben im Schreiben und Lesen, ihren selbs und gemeinen Nutzes wegen, desgleichen mit Psalmen-singen, besser unterrichtet und christlich auferzogen werden“, sollen in Zukunft die Küster wenigstens einen Teil des Jahres hindurch Unterricht erteilen.

Zweifellos ist aber das Interesse an der deutschen Sprache in der Zeit der Reformation gewachsen, und das Bedürfnis nach deutschen Schulen macht sich stärker geltend. Es ist auch nicht zufällig, daß in dieser Zeit deutsche „Schulmeister“ auftreten, die auch wissenschaftlich geschult sind, und daß z. B. deutsche Grammatiken und

Fibeln geschrieben werden. Da ist Valentin Ickelsamer, der in Erfurt und Wittenberg studiert hatte, dann unter den Einfluß Karlstadts geriet und mit diesem beim Bauernkrieg in Rotenburg eine Rolle spielte, der später der Mystik Schwenckfeldts sich zuwandte: von ihm stammt die erste deutsche Grammatik. Schon 1527 hat er eine Schrift „Die rechte weis, auffß kürtzist lesen zu lernen, wie das zum ersten erfunden vnnd auss der rede vermerckt worden ist“ veröffentlicht¹⁾, 1534 dann die „Teutsche Grammatica“. Ickelsamer klagt darüber, daß man bisher die grammatische Behandlung der deutschen Sprache vernachlässigt habe: „Ja billig ist es allen Deutschen ein Schand und Spott, daß sie anderer Sprachen Meister wollen sein und haben ihre eigne angeborne Muttersprach noch nie gelernet oder verstanden.“ Die „Teutsche Grammatik“ gibt nun wesentlich eine Lautlehre und Lehre von der Orthographie. Ickelsamer hat als erster die Bedeutung des Lautierens gegenüber dem Buchstabieren erkannt. Als richtige Lesemethode empfiehlt er, daß man das Wort in die gehörten Laute zerlege. „Wer nun also ein jedes Wort absehen könnit in seine Teil, der könnit wahrhaftig sagen, er hätt das Lesen von ihm selbs gelernet, ehe er je einen Buchstaben hätt kennet.“ Wichtig sind auch Ickelsamers physiologische Beobachtungen über die Aussprache der einzelnen Laute. Schon in der Schrift „Die rechte weis“ verlangt er, man solle den Lesenden zeigen, „mit welchem Organo oder Gerüst“ die Laute „im Mund gemacht werden“, und demgemäß macht er in seiner Grammatik Angaben über die Art der Hervorbringung der einzelnen Laute.

Ein anderer deutscher Lehrmeister, Johann Kolroß, der in Basel wirkte, hat 1530 ein „Enchiridion, das ist Handbüchlin tütscher Orthographi“, geschrieben²⁾.

Leiter einer Rechenschule, „Modist“, war Adam Riese (1492 bis 1559), dessen Rechenbücher schon zu seinen Lebzeiten starke Verbreitung fanden.

Kap. 6

Protestantische Schulmänner im 16. Jahrhundert

Literatur: Vgl. über die behandelten vier Pädagogen besonders G. Schmid, „Die vier großen protestantischen Rektoren des 16. Jahrhunderts und ihre Schulen“, in Schmidts Gesch. der Erziehung. Bd. II, 2, S. 276 ff. K. v. Raumer, „Geschichte der Pädagogik“. Bd. I.

¹⁾ Vgl. R. Stölzle, Ickelsamers „Rechte weis, auffß kürtzist lesen zu lernen“ in ihrer ursprünglichen Fassung (Ztsch. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. 10. Jhg. 1920. S. 57 ff.).

²⁾ Über Ickelsamer, Kolroß u. a. vgl. Joh. Müller, Quellschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts (Gotha 1882). Th. M. Vogel, „Leben und Verdienste Val. Ickelsamers“. Diss. Leipzig 1894.

§ 15

Johannes Sturm

Literatur: *Charles Schmidt*, „La vie et les travaux de Jean Sturm“. Straßburg 1855. *Fr. A. Eckstein*, „Joh. Sturm“. Vortrag auf der 24. Philologenversammlung zu Heidelberg 1865 (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 2. Abt., 1866, S. 6ff.). *L. Kückelhahn*, „Joh. Sturm, Straßburgs erster Schulrector“. Leipzig 1872. *Ernst Laas*, „Die Pädagogik des Joh. Sturm“. Berlin 1872. *Carl Engel*, „Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538“. Progr. Straßburg 1886. *H. Veil*, „Zum Gedächtnis J. Sturms“ (in der Festschr. zur Feier des 350-jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg. Straßburg 1888). *W. Sohm*, „Die Schule Joh. Sturms und die Kirche Straßburgs in ihrem gegenseitigen Verhältnis 1530—1581“ (Hist. Bibl. Bd. 27). München und Berlin 1912. *Gustav Anrich*, „Martin Bucer“. Straßburg 1914. *Joh. Ficker*, „Die Anfänge der akademischen Studien in Straßburg“. Universitäts-Festrede. Straßburg 1912.

Einige Werke Sturms sind abgedruckt bei *Vormbaum*, „Evangelische Schulordnungen“ I S. 653ff. Die relativ vollständigste Sammlung der veröffentlichten pädagogischen Schriften Sturms (außer der Schrift „De imitatione oratoria“) enthält der von der Thorner Schule herausgegebene Band „Institutionis litteratae sive de discendi atque docendi ratione tomus primus Sturmianus“, Thorn 1586; eine Sammlung von Vorreden Sturms, „Jo. Sturmii Prolegomena“, erschien Zürich 1556. Ein Verzeichnis der Werke Sturms bei *Ch. Schmidt*, „La vie et les travaux de J. Sturm“. S. 314ff.

Die pädagogischen Bestrebungen zur Hebung der gelehrten Bildung im 16. Jahrhundert bekunden sich am deutlichsten in den Organisationsplänen hervorragender praktischer Schulmänner der Zeit. Einige charakteristische Persönlichkeiten treten uns da entgegen, die Musterschulen geschaffen und an ihnen als Leiter gewirkt haben. Mehr als bei Melanchthon kommen bei ihnen humanistische Tendenzen wieder zum Vorschein, und es wird versucht, diese Tendenzen mit den Anschauungen des Protestantismus zu vereinigen. Den Lateinunterricht will man wieder auf den Thron erheben, das Lateinsprechen wieder gründlich üben. Aber das Latein, das man dabei zu Tage förderte, war weder das lebendige kirchliche Latein des Mittelalters noch auch das ästhetisch-weltliche Latein der Renaissance, es war ein trockenes, rhetorisch aufgeputztes Gelehrtenlatein, das eine tote Sprache bleiben mußte, weil es in dem Geist der Kultur dieser Zeit keine Fundamente mehr hatte. Der neue protestantische Humanismus des 16. Jahrhunderts trägt doch einen anderen Charakter als der Renaissance-Humanismus. Es war nicht mehr der Geist künstlerischer und wissenschaftlicher Schaffens- und Entdeckerfreude lebendig, es erschien nicht mehr der Humanismus als Ausdruck eines neuen Kulturbewußtseins, und die protestantischen Humanisten konnten sich nicht in aristokratischem Stolz als Verkünder neuer Lebensanschauung fühlen wie die italienischen Humanisten und wie noch Erasmus. Den Charakter der Kultur be-

stimmten jetzt die religiösen und politischen Bewegungen, Wissenschaft und Schulwesen hatten ihnen gegenüber eine untergeordnete Bedeutung. Wie eine kleinbürgerliche Dichtung sich ausbildete, so erhielt auch das Gelehrtentum jetzt einen kleinbürgerlichen Zug. Und wie im Protestantismus bald das Streben nach einer ausgeführten Dogmatik sich erhob, ja heftige dogmatische Streitigkeiten entbrannten und eine protestantische Scholastik sich entwickelte, so äußerte sich auch auf pädagogischem Gebiet ein gewisser Hang zum Dogmatischen, selbst zum Pedantischen. Nun gewinnt der Humanismus den schulmeisterlichen Anstrich, nun neigt der Lateinunterricht mit dem Ideal der Eloquenz zu einem Formalismus, dem es an sachlichem Bildungsgehalt gebricht, nun wird das Nachahmen Ciceros zu einem Abklatschen papierener Phrasen. Nun kommt der Typus des strengen, von Pedanterie nicht freien Schulleiters auf, der um alle Kleinigkeiten der Organisation sich kümmert, der auch mit gelehrten Einzeluntersuchungen sich abgibt, dem aber das Freie und Großzügige fehlt. Eine Autoritätspädagogik wird wieder herrschend, auf äußere Disziplin wird großer Wert gelegt, die Rute, welche die milde humanistische Pädagogik verpönte hatte, wird wieder ein beliebtes Zuchtmittel. Dabei waren gewiß treffliche, achtbare Gelehrte wie auch Pädagogen vorhanden, die mit Ernst und Eifer ihrer Sache sich widmeten, Männer, deren Verdienst es ist, daß sie das Niveau von Wissenschaft und Schule in emsiger Arbeit zu heben suchten. Es war nicht ihre Schuld, daß der Humanismus in dieser Zeit kein lebendiger Kulturfaktor mehr sein konnte und daß der Lateinunterricht mit dem Ziel der Anleitung zu lateinischen Reden und lateinischen Briefen unfruchtbar bleiben mußte.

Unter den protestantischen Schulmännern des 16. Jahrhunderts nimmt eine hervorragende Stellung Johannes Sturm (1507—1589) in Straßburg ein. Zu Schleiden in der Eifel war er geboren, auf der berühmten Schule von Lüttich, auf die die Hieronymianer einen gewissen Einfluß hatten, empfing er seine Ausbildung, an dem humanistischen collegium trilingue in Löwen studierte er und wurde dort 1527 selbst Lehrer. 1529 ging er nach Paris, wo er an dem neugegründeten Collège de France Vorlesungen hörte und auch selbst solche abhielt. Der französische Philosoph Petrus Ramus, der eine Reform der Logik gegenüber der aristotelischen durchzuführen suchte, hörte Sturms Vorlesungen über Dialektik. In Paris wurde Sturm auch, hauptsächlich durch Schriften des Straßburger Reformators Bucer beeinflusst, für den Protestantismus gewonnen, ja er versuchte dort, den König Franz I. von Frankreich zu einem Eintreten für die Reformation zu veranlassen, was ihm aber nicht gelang. 1537 kam er, durch ein briefliches Anerbieten Bucers veranlaßt, nach Straßburg und hielt dort zunächst am Collegium praedicatorum (Predigerseminar) Vorlesungen. In Straßburg war die Reformation vor allem auf Betreiben des Theologen Martin Bucers und des Stettmeisters

(Bürgermeisters) Jakob Sturm hin durch den Rat eingeführt worden. Die Umgestaltung des Kirchenwesens mußte auch zu einer Neuorganisation des Schulwesens führen. Johann Sturm erhielt Ende 1537 den Auftrag, mit zwei geistlichen Visitatoren die Lateinschulen zu visitieren. In dem Bericht über diese Visitation machte Sturm den Vorschlag, an Stelle der drei vorhandenen Lateinschulen eine einzige von einem Rektor geleitete achtklassige Schule nach dem Muster der Lütticher Schule zu errichten. Noch im Herbst 1538 wurde im Barfüßerkloster (vom Frühjahr 1539 befand sich die Schule dann im Predigerkloster) die von Sturm geforderte Lehranstalt mit acht Klassen, wovon die beiden obersten aber einen akademischen Charakter trugen, eröffnet, Sturm selbst übernahm das Amt des Rektors, zunächst auf ein Jahr.

Ein Programm seiner pädagogischen Reformgedanken entwickelte Sturm in der Schrift „*De litterarum ludis recte aperiendis*“. Wenn er dabei schon im Eingang den Nutzen der Wissenschaft für das öffentliche Leben betont, so ist das nicht eine bloße Höflichkeitsfloskel dem Rat der Stadt gegenüber, sondern es entspricht das der pädagogischen Einstellung des protestantischen Schulhumanismus. Nicht mehr der freie ästhetische Zug des früheren Humanismus ist jetzt herrschend, sondern der Gesichtspunkt des praktischen Nutzens für Kirche und Staat, und damit steht das Schematische und Schulmäßige dieser protestantischen Pädagogik in Verbindung. „Nichts gibt es in der Natur der Dinge, was so die Sitten erzieht, wie die Studien der Wissenschaften, nichts hat solchen Nutzen nach allen Seiten hin wie Menschenbildung und Gelehrsamkeit (*humanitas atque doctrina*)“, so sagt Sturm. Und bei diesem Wissen kommt es nicht nur auf die theoretische Kenntnis an, sondern auf die praktische Anwendung nach der sittlich-erzieherischen Seite hin. In Frömmigkeit und Religion liegt das eigentliche Ziel der Bildung. Sprachunterricht aber ist das notwendige Mittel dazu. „Frömmigkeit und Religion also soll in den Schulen vorangestellt sein, und zu ihr soll der jugendliche Geist durch die wissenschaftliche Bildung erzogen werden. Aber die Kenntnis der Sachen pflegt ohne die Eleganz der Rede barbarisch und häßlich zu sein, und zugleich mit der Verschlechterung der Sprache sehen wir einen ekelhaften Weisheitswahn in die Menschen sich einschleichen.“ Äußerlich scheint hier kaum ein Unterschied gegenüber den Meinungen des früheren Humanismus zu bestehen, dem ja, namentlich in Deutschland, religiöse Tendenzen auch gar nicht fernlagen. Und doch ist die Grundhaltung eine ganz andere. Im früheren Humanismus war der Ausgangspunkt die Begeisterung für die Bildungs- und Kulturwerte des klassischen Altertums, an denen neues Leben sich entzündete, und damit konnte sich eine durchaus innerliche religiöse, christliche Stimmung verbinden, nach einer freien, individuellen Bildung strebte man, wie sie in schaffenden genialen Einzelmenschen verkörpert

schien; darum kam es den humanistischen Pädagogen gar nicht in erster Linie auf die Schule an. Jetzt dagegen ist die empirisch-praktische Tendenz ausschlaggebend: Kirche und Staat brauchen gebildete Beamte, und da muß die Schule helfen; Frömmigkeit bedeutet jetzt eine ausgesprochen kirchliche Gesinnung nach den Begriffen des Protestantismus, und sittliche Zucht wird verlangt, weil sie der künftige Staatsbürger braucht, um die schulmäßige Erziehung des normalen Bürgers, der ein Diener der Kirche und des Staats sein soll, handelt es sich jetzt. Ob zu diesem Ziel die humanistische Sprachenbildung, wie man sie vom Humanismus übernahm, noch das geeignete Mittel war, ist allerdings eine Frage. Wenn man auch die Verdienste der Männer, die sich um die Verbindung von Humanismus und Protestantismus bemühten, anerkennen wird, so bleibt doch zu prüfen, ob die Art der Verquickung verschiedenartiger Ziele sich wirklich so fruchtbar erweisen konnte oder ob nicht ein Grund für ein Niedergehen der protestantisch-humanistischen Pädagogik nach kurzer Blüte darin lag, daß da innerlich Verschiedenes vereint werden sollte und man dabei in Widerspruch mit den Forderungen des praktischen kulturellen Lebens geriet, denen man doch gerade dienen wollte.

Sturm hat in seiner Programmschrift als Ziel von Unterricht und Bildung die „weise und beredte Frömmigkeit“ (*sapiens atque eloquens pietas*) bestimmt. Frömmigkeit ist für ihn das notwendige Ziel aller Menschen, der Gebildete aber unterscheidet sich von dem Ungebildeten durch den Verstand und die Redegewandtheit: sachliche Kenntnis sowie reine und schmuckvolle Sprache zeichnen ihn aus (Kap. 10). Als die notwendigen Grundlagen aller Bildung aber gelten ihm ohne weiteres die Elemente der lateinischen und der griechischen Sprache, wie sie die „Grammatik“ bietet, die lateinische Sprache hat dabei natürlich das Übergewicht. Es erscheint ihm der menschlichen Natur entsprechend, daß die Bildung von der Sprachbildung ihren Ausgangspunkt nimmt. Aber nicht die Muttersprache, sondern nur das Lateinische kommt dafür in Betracht. Sturm klagt eben darüber, daß der *Romanus sermo* in der jetzigen Zeit fehle.

Von diesen Grundsätzen aus will Sturm die Schule organisiert wissen. Es ist bezeichnend, daß er dabei auf Beziehungen zwischen Schule und Staat hinweist. Nicht nur sollen natürlich auch die Lehrer gute Staatsbürger sein und das gemeine Wohl im Auge haben, sondern die Organisation der Schule hat nach ihm Ähnlichkeiten mit der Organisation des Staates oder der Gemeinde: bei beiden ist eine Gliederung in „Klassen“ vorhanden, gibt es Gesetze, ist ein Senat da, und der Leiter der Schule wird charakteristischerweise mit einem „Diktator“ verglichen. Ein organisatorisch wichtiger Gedanke ist auch der, daß ein gemeinsames, öffentliches „Gymnasium“ an Stelle verschiedener Schulen als Regel gefordert wird, auch darin soll die Einheit des Ziels zum Ausdruck kommen.

In bezug auf die Klasseneinteilung hält Sturm in seiner Programmschrift sechs Klassen nicht mehr für genügend, er verlangt jetzt neun aufeinanderfolgende Klassen, von denen jede je einem Lehrer anvertraut sein soll. In die unterste Klasse, die neunte, tritt der Knabe mit etwa 6 Jahren ein, er soll dann regulär jedes Jahr in eine höhere Klasse aufsteigen und dann noch fünf Jahre an den akademischen Vorlesungskursen teilnehmen, so daß er seinen Bildungsgang mit dem zwanzigsten Lebensjahr etwa abschließt. In der neunten Klasse soll der Schüler lesen lernen, dann den ersten Katechismusunterricht erhalten und die gewöhnlichen Formen der Deklination und Konjugation sich aneignen, in der achten Klasse wird die Formenlehre behandelt, Ciceros Briefe und Vergils Eklogen werden grammatisch erklärt, mit dem Lateinsprechen wird begonnen, ja auch mit dem Nachahmen lateinischer Verse. Die siebente Klasse repetiert, liest hauptsächlich Dialoge Ciceros und Vergils Aeneis, macht schriftliche Stilübungen. Daß nach diesen Lehrplänen die untersten Klassen sich hauptsächlich mit Vokabellernen und gedächtnismäßigem Einprägen abgeben müssen, sieht Sturm wohl, aber er hält dieses Verfahren für notwendig und dem Wesen des Kindes angemessen. In der sechsten Klasse kann, da der Schüler jetzt schon mit grammatischen Regeln des Lateinischen vertraut sein soll, mehr Wert auf sachliche Kenntnis gelegt werden, Caesar und Terenz werden dazu als neue Autoren herangezogen. Die fünfte Klasse beginnt mit der griechischen Grammatik, soll zur Lektüre leichter griechischer Fabeln Äsops und der Olynthischen Reden von Demosthenes gelangen, im Lateinischen nimmt Cicero hier den Hauptplatz ein mit Rücksicht auf die Gewinnung schöner Redewendungen. In der vierten Klasse werden Demosthenes und Homer im Griechischen, Cicero und Vergil (eventuell auch Sallust und Plautus) im Lateinischen gelesen, die Grundsätze der Rhetorik werden gelehrt, mündliche Vorträge im Rednerstil von den Schülern gefordert. Die dritte Klasse verbindet mit der Rhetorik die Dialektik (nach Aristoteles), Redeübungen werden fortgesetzt, von Schriftstellern werden Demosthenes und Cicero wie vorher gelesen, ferner Historiker wie Sallust oder Caesar, auch Livius. In der zweiten Klasse soll die stilistische und rhetorische Ausbildung an der Hand von Schriftstellern weiter gefördert werden. Nachdem so das formale Rüstzeug für den „Redner“ gewonnen ist, kann die erste Klasse mehr Wert auf Erwerb von Sachkenntnis legen, neben Demosthenes, Homer und Cicero wird da Aristoteles gelesen, es wird Arithmetik und Astronomie getrieben, auch Geographie (nach Pomponius Mela). Religionsunterricht geht durch alle Klassen durch: Katechismusunterricht, Bibellektüre, Kirchengesang werden berücksichtigt, wie das ja von den Reformatoren gefordert worden war, die beiden oberen Klassen sollen auch ins Hebräische eingeführt werden. Die öffentlichen Vorlesungskurse, die sich auf die Schule aufbauen, bieten Philosophie als Grundlage

jedes höheren Berufsstudiums und weiterhin spezielle Lektionen für Theologen, Mediziner und Juristen. Auf die Wichtigkeit privater Studien neben dem Hören der Vorlesungen wird ausdrücklich hingewiesen.

Es ist da in der Tat versucht, eine einheitliche Organisation des ganzen Bildungsgangs vom ersten Schulunterricht an zu geben. Die Anforderungen im Lateinischen sind recht hoch geschraubt, sie gehen über das Maß dessen hinaus, was etwa Melanchthon für die Lateinschulen forderte, und man kann zweifeln, ob sie dem Verständnis der einzelnen Altersstufen entsprechen. Nun ist ja Sturms Programm in Wirklichkeit auch nicht so ausgeführt worden, und der praktische Lehrbetrieb zwang natürlich z. B. zu einer Beschränkung der Lektüre. Aber eine einseitige Betonung der sprachlich-rhetorischen Bildung besteht gewiß.

Methodische und didaktische Bemerkungen macht Sturm gelegentlich auch in seiner Programmschrift. Der Gefahr einer Überbürdung sucht er durch genaue Stundenplaneinteilung, Abwechslung im Lehrstoff und methodisches Fortschreiten zu begegnen (vgl. besonders Kap. 19). Die Lektionen sollen nicht zu lang und nicht zu gleichförmig sein, für Abwechslung z. B. zwischen Hören, Lesen und Schreiben muß gesorgt werden. Mindestens vier und höchstens fünf Stunden soll täglich unterrichtet werden. Der Lehrer muß auf die jeweilige geistige Entwicklungsstufe des Kindes Rücksicht nehmen; was der Schüler hört, muß er auch verstehen können, Lehrstoff und Auffassungsfähigkeit müssen einander entsprechen. Der Fortschritt darf weder zu langsam noch zu rasch erfolgen. Man soll dem Geist nicht mehr vorsetzen, als er aufnehmen kann und bei einer Sache nicht länger verweilen, als zu ihrer Erkenntnis erforderlich ist. Zu Neuem soll man nicht übergehen, bevor nicht das angefangene Thema vollendet ist. An ein und demselben Tag sollen nicht mehr als dreierlei Stoffe eingeübt werden. Diese und ähnliche Bemerkungen kennzeichnen zweifellos den besonnenen Schulmann, der durch straffe Organisation im großen wie im kleinen sein Ziel zu erreichen sucht.

Das Straßburger Gymnasium erlebte unter Sturms Rektorat rasch eine Blüte, schon bei der Eröffnung hatte es 336 Schüler, später soll die Anzahl zeitweise mehr als 600 betragen haben, aber es kamen auch Rückschläge, verursacht durch Pest, Krieg und theologische Streitigkeiten.

Sturm hat sich später noch um die Organisation einer anderen Schule verdient gemacht, nämlich der Schule zu Lauingen an der Donau, wozu er durch den Pfalzgrafen Wolfgang beauftragt war. Auch da ging er von den gleichen pädagogischen Grundsätzen aus, wie seine Schrift „*Scholae Lauingae*“ (1565)¹⁾ zeigt. Nur handelt

¹⁾ Abgedruckt bei Vormbaum I. S. 723 ff.

es sich da bloß um fünf Klassen, an die sich aber auch akademische Vorlesungskurse anschlossen.

Es liegt Sturm ja daran, daß seine Ideen auch anderwärts verbreitet werden. Er sagt einmal selbst: „Ich wünsche, daß meine Studien und meine Arbeiten anderen Menschen nützen und nicht nur den Straßburgern gefallen.“ Er freut sich, in dem Schulwesen der Jesuiten, deren religiöse Lehren er ablehnt, Ähnlichkeiten mit der Organisation seiner Schule zu entdecken. Über die weitere Ausbildung des Straßburger Gymnasiums unterrichtet Sturm in den „*Classicae epistolae*“ von 1565, wo er die Lehrziele in Briefen an die einzelnen Klassenlehrer sowie im zweiten Buch an die bei den akademischen Kursen tätigen Lehrer bespricht, auch im dritten Buch (für den Rektor von Lauingen) die in Straßburg geltenden Ordnungen der Schule beifügt. Das Gymnasium umfaßt jetzt zehn Klassen, da die unterste Klasse in zwei geteilt ist, aber die Lehrziele der einzelnen Klassen sind gegenüber der Programmschrift von 1538 ermäßigt. Die allgemeinen pädagogischen Prinzipien sind durchaus dieselben geblieben. Wie ihm Religion und Eloquenz verbunden sind, erkennt man z. B. daran, daß er Briefe des Apostels Paulus deshalb empfiehlt, weil sie sowohl der Beredsamkeit nützen als auch Waffen für die Theologen liefern. Lateinsprechen soll von Anfang an geübt werden, der Lehrer soll nur das Notwendigste in der Muttersprache erklären, die Schüler sollen auch außerhalb der Schule miteinander lateinische Gespräche führen. Zur Erholung dienen Deklamationen, Komödienaufführungen, auch Spiele und körperliche Übungen. Sturm will zwar nicht so streng sein, daß er Spiel und Sport ablehnt, aber er empfiehlt Maßhalten und Sittsamkeit dabei, er will geeignete und nützliche Spiele ausgewählt wissen, bei denen ein Leiter zugegen sein soll, auch fordert er das Lateinsprechen bei den Spielen.

Bedeutsam war es, daß 1566 die von Sturm eingerichteten Vorlesungskurse, denen es an Besuchern fehlte, durch das Privileg Maximilians II. offiziell als Akademie mit dem Recht der Ernennung von Baccalareis und Magistri anerkannt wurden: damit war die Grundlage für die Universität Straßburg gegeben, die 1621 auch die Rechte einer solchen erhielt. Sturm hat sich als rector perpetuus auch um die neue am 2. Mai 1567 eröffnete Akademie lebhaft bekümmert. In einer Schrift „*Academicae epistolae urbanae*“ von 1569 hat er in Briefen an die Lehrer der Akademie den Plan der verschiedenen Vorlesungen entwickelt.

Der pädagogische Organisator, der immer große Pläne mit sich herumtrug, mußte zuletzt noch den Undank der Stadt erfahren, der er seine Haupttätigkeit gewidmet hat. Sturm sah sich genötigt, in theologische Streitigkeiten einzugreifen: der Reformator Bucer, dessen Anschauungen Sturm folgte und die für die kirchliche Organisation Straßburgs maßgebend gewesen waren, war vertrieben

worden, in den Kämpfen gewann mehr und mehr die lutherische Orthodoxie die Oberhand und suchte ihre Macht auch auf die Schule auszudehnen. Sturm mußte schließlich weichen, Ende 1581 wurde er abgesetzt. In der Einsamkeit auf einem Landgut lebte er in den folgenden Jahren, fast völlig erblindet. Am 3. März 1589 starb er.

Der Mann, der in der „gelehrten Frömmigkeit“ das Ziel der Bildung erblickte, der die humanistische Eloquenz religiös-kirchlichen und staatlichen Zwecken dienstbar machen wollte, mußte sein Werk gerade durch orthodox-dogmatische kirchliche Gewalt zerstört sehen. Bei aller Hervorhebung des Ziels der Frömmigkeit hatte er doch die Selbständigkeit der Schule zu wahren gesucht und dogmatische Bindungen abgelehnt, nur so konnte er ja auch dem Humanismus so viel Platz zugestehen. Bei den theologischen Streitigkeiten aber, wie sie zwischen den verschiedenen Richtungen des Protestantismus ausbrachen, wurde die Schule mehr und mehr vom einseitigen kirchlich-dogmatischen Standpunkt aus betrachtet. Für den Humanismus, auch für den protestantischen Humanismus, wie ihn Sturm vertrat, war dann kein Raum mehr.

§ 16

Valentin Trotzendorf

Literatur: K. J. Löschke, „Leben und Wirken des Valentin Friedland, genannt Trotzendorf“. Neisse und Leipzig 1842. K. J. Löschke, „Val. Trotzendorf nach seinem Leben und Wirken“. Breslau 1856. F. Meister, „Val. Friedland Trotzendorf“. Jahrbücher für Philol. und Päd., 2. Abt., Bd. 122 (1880), S. 425 ff., 473 ff. P. Quellmalz, „V. Friedland Trotzendorf“. Schul.-Progr. Reichenbach i. V. 1912. Gustav Bauch, „Valentin Trotzendorf und die Goldberger Schule“. Berlin 1921 (Monum. Germ. Paed. Bd. 57). St. Jürgens, „Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation unter bes. Berücksichtigung Trotzendorfs“. Langensalza 1913 (Päd. Magazin, Heft 525).

Die Goldberger Schulordnung und die Leges Scholae Goldbergensis sind abgedruckt bei Vormbaum, „Ev. Schulordnungen“ I, S. 53 ff.

War Sturm ein mit großen Plänen operierender Organisator, weniger ein Lehrer, der selbst Unterricht erteilte, so finden wir in einem anderen Pädagogen der Reformationszeit einen Mann, der ganz im unterrichtlichen und erziehlischen Wirken für seine Schule aufgeht. In einer kleinen Stadt Schlesiens tritt ein energischer Schulmann auf, der sein Wesen der Schule aufprägt. Stärker als bei Sturm macht sich da die konfessionelle Tendenz geltend.

Valentin Friedland oder, wie er sich später nach seinem Heimatort nannte, Trotzendorf, war 1490 im Dorf Troitschendorf bei Görlitz geboren, besuchte die Stadtschule in Görlitz, studierte in Leipzig, war Lehrer in Görlitz, Geistlicher in Breslau, ging aber dann, um die Reformation kennenzulernen und sich weiter aus-

zubilden, nach Wittenberg und befreundete sich mit Melanchthon. 1525 wurde er an die Schule nach Goldberg berufen, wo die Schule sich damals in einem wenig erfreulichen Zustand befand, 1527 folgte er einem Ruf des Herzogs nach Liegnitz, wo ein neues Lehrinstitut mit akademischem Charakter errichtet war, das aber nicht zur Blüte gelangte. 1531 übernahm er dann von neuem die Leitung der Schule in Goldberg, um sie wieder aufzurichten. Von da an widmete er seine ganze Kraft dieser Schule, an der ganz von vorn aufzubauen war, mußte er doch anfangs fast den ganzen Unterricht allein übernehmen, nur von einem Kantor unterstützt. Wie ernst er seine Aufgabe auffaßte, geht daraus hervor, daß er z. B. eine Berufung nach Görlitz ausschlug, weil es ihm geradezu als Fahnenflucht erschienen wäre, seine Schule zu verlassen. „Denn wie ein Soldat ohne Befehl des Feldherrn vom Posten nicht fortgehen darf, so ist es für mich, da ich von Gott zur Unterweisung der Jugend gleichsam auf einen Posten gestellt worden bin, etwas Schmähhliches, ohne regelrechte Entlassung zu entweichen und wie durch Preisgebung des Postens zu verschulden, daß die guteingerichteten Studien der Jugend gestört werden. Denn ich habe die Überzeugung, daß ich in diesem heiligen Amte nicht sowohl den Menschen als Gott diene, und halte es für einen Frevel, ohne seinen Willen abzugehen.“ Der religiöse Berufsgedanke ist in ihm lebendig.

Trotzendorf hat die erzieherische Seite der Schule besonders stark betont. Durch eine gute Disziplin vor allem versuchte er die Schule zu reorganisieren. Und die Disziplin hat für ihn gleich auch einen religiös-kirchlichen Sinn und Zweck. Schon darin zeigt sich eine ganz andere Einstellung, als sie die Renaissance-Humanisten hatten.

Daß man für die Schule „Gesetze“ aufstellte, daß man ältere Schüler als Helfer im Unterricht verwandte, besonders bei Mangel an Lehrkräften — wie das bei Trotzendorf auch anfangs der Fall war —, daß man in Klassen mit Unterabteilungen (Dekurien) einteilte, war auch anderwärts schon geschehen. Trotzendorf aber entwarf ein ausgeführtes Verwaltungssystem der Schule, indem er ihr eine Ordnung nach dem Muster des Staates, und zwar der römischen Republik, gab. Vorschriften für das ganze Verhalten der Schüler auch außerhalb der Schule waren schon darum nötig, weil die Schule mit einem Alumnat verbunden war. Trotzendorf benutzte die Durchführung der Ordnung zur Stärkung des Pflicht- und Verantwortungsbewußtseins der Schüler, um sie dadurch zu geeigneten Gliedern der Kirche und des Staates zu erziehen. Er teilte die Schule in sechs Klassen und jede Klasse in Unterabteilungen (Tribus). Weiter aber richtete er „Ämter“ mit bestimmten Funktionen zur Aufrechterhaltung der Ordnung ein. Ökonomen hatten für die häusliche Ordnung zu sorgen, Wecken, Zusammenrufen zum Gebet, zu den Lektionen und den Mahlzeiten mußten sie auf sich nehmen, über die Ordnung in den Stuben hatten sie die Aufsicht, abends geboten

sie Ruhe beim Schlafengehen. Ephoren hatten über die Ordnung und den Anstand bei Tisch zu wachen. Quästoren, die von den einzelnen Tribus wöchentlich gewählt wurden und einem auf einen Monat gewählten Oberquästor unterstanden, hatten die Kontrolle über den regelmäßigen Besuch der Lektionen, der Andachten und Disputationen, konnten auch Themata für Kolloquien angeben. Zwei Zensoren hatten auf das sittsame Betragen, auf die Haltung in Gang und Gebärden zu achten. Sie gehörten auch dem „Magistrat“ an, der außer ihnen aus einem Konsul und zwölf Senatoren bestand, die alle von Trotzendorf bestimmt wurden. Der Magistrat saß über Vergehen zu Gericht, Ankläger und Angeklagte hielten lateinische Reden, Trotzendorf war als Dictator perpetuus zugegen und bestätigte die Urteile. Auch die Einrichtung von feierlichen öffentlichen Lobreden hat Trotzendorf eingeführt. Die Zucht war streng. Harte Strafen gab's, Karzer, Schläge, Am-Pranger-steinen mit besonderen Strafinstrumenten wie der Lyra.

Von den Anforderungen im Unterricht gibt uns die „Schulordnung“ Kunde, die Trotzendorf 1546 dem Herzog Friedrich II. vorgelegt hat¹⁾. Vorbereitung auf das Universitätsstudium wird da als Aufgabe der Schule bezeichnet. Die Grundlage des Sprachunterrichts bildet die Grammatik, „die Mutter und Regiererin der andern Künste“, sie soll „für allen Dingen mit sonderm hohen Fleiß täglich getrieben werden“. Daneben soll dann Lektüre guter Autoren wie Terenz, Plautus und Cicero stattfinden, „auf daß die Knaben beiderlei, durch Regeln und Exempeln, zur lateinischen Sprache angeleitet, schicklich reden und schreiben lernen“. Lektionen aus Dichtern wie Vergil und Ovid sollen dazu dienen, „daß die Knaben auch die Metrika begreifen, lernen Vers machen und daraus reichen Vorrat in guten Worten erlangen“. Lateinsprechen, Lateinschreiben und Versmachen wird also da verlangt. Auch griechische Grammatik und Lektüre griechischer Autoren soll getrieben werden. Ja, Trotzendorf hält es auch für nötig, daß Arithmetik, Astronomie, Musik, besonders aber Dialektik und Rhetorik und einige Prinzipien der Naturphilosophie und der Ethik in der Schule behandelt werden. Großen Wert legt Trotzendorf natürlich auf die religiöse Unterweisung. „Der Catechismus muß in der Schule stets und täglich mit sonderm großem Fleiß gehalten und getrieben werden, daß die blühende Jugend von Jugend auf einen gewissen Bericht in den vornehmsten Hauptartikeln christlicher Lehre begreifen möge.“ Schon beim Anfangsunterricht spielt wie auch sonst in den protestantischen Schulen der Katechismus eine Rolle. Die Fibelisten sollen „reinlich lesen und schreiben und den kleinen deutschen Catechismus Lutheri laut, langsam, deutlich und unterschiedlich recitieren lernen“. Jede Woche soll ein lateinisches Exerzitium geschrieben werden, auch eine Übung im Verse-

¹⁾ Vgl. Bauch, „Val. Trotzendorf und die Goldberger Schule“. S. 97f.

machen. Täglich abends sollen „Precationes“ (Gebete) und Disputationen über das am Tag Gelernte stattfinden, einen und den andern Monat auch eine öffentliche Disputation und Deklamation. Sechs Lehrer wenigstens hält Trotzendorf für einen so geordneten Unterrichtsbetrieb und ebenso zur „Erhaltung eines ziemlichen Gehorsams und Disziplin, welchs ist das vornehmste Stücke in guter ratione scholastica“, wie es charakteristischerweise heißt, für notwendig.

Der Lehrplan ist in stofflicher Hinsicht recht reichlich, es werden hier auch wohl absichtlich Maximalforderungen aufgestellt, wie sie nach Trotzendorfs Meinung in einer vollkommenen Partikularschule erfüllt sein müßten, die wirkliche Praxis blieb natürlich namentlich in bezug auf das, was über den lateinischen Sprachunterricht hinausging, hinter diesen Anforderungen zurück. Daß Gewandtheit in der lateinischen Sprache erstrebt wurde, ist deutlich. Aber damit verbindet sich die konfessionelle Tendenz, die dem ganzen Unterricht das Gepräge gibt. Wie sehr es Trotzendorf um die religiöse Erziehung zu tun war, läßt sich schon aus den von ihm verfaßten „Precationes“ (Gebete) und seinem Katechismus erkennen. Seine katechetische Methode bestand darin, daß er Fragen und Antworten den Schülern mündlich vortrug, diktierte und auswendig lernen ließ. Im ganzen Unterricht legte Trotzendorf Wert auf kurze, prägnante Formulierung von Regeln, auf öftere Wiederholung und feste Einprägung. Zweifellos war das die Methode eines gewissen Drills, besonders auf grammatischem Gebiet. An jedem Tag fand ja grammatische Repetition für die ganze Schule statt. Und es wird über den grammatischen Unterricht Trotzendorfs berichtet: „Alle seine Arbeit verwendete er auf das Studium der Grammatik, d. h. jenes, das sich sowohl um den Ausbau und die Ordnung als um die Glättung und den Schmuck der Rede bewegt, sie einzig pflegte er in jeder Art der Fächer aufzusuchen, zu betrachten, zu lehren, einzubleuen, eingebleut zu wiederholen und sie also zu jeder Zeit zu überdenken und zu betreiben“¹⁾.

Trotzendorf mußte vor seinem Lebensende noch Unglücksfälle mitansehen, die den Bestand der Schule erschütterten. 1552 war eine große Teuerung, 1553 wurde die Pest nach Goldberg eingeschleppt, 1554 zerstörte eine Feuersbrunst den größten Teil der Stadt und das Schulgebäude samt Trotzendorfs Habe. Die Schule mußte nach Liegnitz verlegt werden, wo sie aber nicht so wie früher florieren konnte. In Liegnitz erlitt Trotzendorf am 21. April 1556 während des Unterrichts einen Schlaganfall, und am 26. April starb er. Im Herbst 1556 war der Wiederaufbau der Schule in Goldberg, für den Trotzendorf noch gewirkt hatte, so weit gediehen, daß die Schule unter Trotzendorfs Nachfolger, Thabor, dorthin zurückverlegt werden konnte.

¹⁾ L. Ludovicus, der Herausgeber von Trotzendorfs Precationes, vgl. Bauch S. 128.

Zur Blüte gelangte die Goldberger Schule nicht mehr, wenn man auch verschiedene Versuche machte, sie zu heben. 1563 erließ Herzog Heinrich XI. die „Leges Scholae Goldbergensis“ (Gesetze der Goldberger Schule), deren Verfasser uns unbekannt ist, in denen aber doch wohl noch etwas vom Geist der alten Trotzendorfschen Schule steckt, auch wenn sie in der Formulierung nicht auf den Meister selbst zurückgehen können¹⁾. Schon in der Einleitung steht der charakteristische Satz: es liege im Interesse des Staates und der Kirche, daß die Kinder in den Schulen erzogen würden und Gesetzen gehorchen lernten, denn die Schulen seien „gleichsam die Pflanzstätten, aus denen fromme und gelehrte Leute und zu jeder Berufspflicht herangebildete Beamte hervorgehen, deren Fleiß in kirchlichen und staatlichen Ämtern sich kräftig regen kann“. Gesetze für Frömmigkeit, für die Studien und für anständige Sitten werden gegeben. Voran stehen aber fünf allgemeine Grundsätze. Es heißt da: 1. alle werden gleich behandelt, 2. alle, Vornehme wie Geringere, müssen sich den Schulgesetzen unterwerfen, es gibt keine Privilegien für Adlige, 3. Vergehen werden je nach ihrer Schwere mit der Rute, der Lyra oder mit Karzer bestraft, 4. jeder Neueintretende muß sich zuerst zur Einhaltung der Gesetze verpflichten, ehe er ein Glied der Schule wird, 5. die Angehörigen der Schule sollen auch „Glieder unserer Kirche sein und unserem Glaubensbekenntnis beistimmen“. Der fünfte Grundsatz hebt deutlich den konfessionellen Charakter der Schule hervor. In den Regeln über die Frömmigkeit wird demgemäß auch als erstes gefordert, daß die Schüler fromm sind, und als zweites, daß sie die Hauptstücke der christlichen Lehre aufs genaueste behalten. Aus den Vorschriften über die Studien mag erwähnt sein, daß in bezug auf die Klassikerlektüre der Grundsatz: non multa, sed multum (nicht vielerlei, sondern vieles), d. h. wenige, aber erprobte Schriftsteller zu lesen, vertreten wird (Regel 9), daß der Gebrauch der Muttersprache verboten und das Lateinsprechen anbefohlen wird (Regel 10), daß Stilübungen durch Reden, Versemachen, Übersetzen aus dem Griechischen ins Lateinische und umgekehrt verlangt werden (Regel 11), daß auf Ordnung in den Studien nach dem Grundsatz „Alles zu seiner Zeit und an seinem Ort“ gehalten wird (Regel 13).

Unter wechselvollen Schicksalen bestand die „Herzogliche Schule“ in Goldberg noch bis 1622, wo sie wegen mangelnder Frequenz aufgehoben wurde. Trotzendorf, der ein Mann ohne schöpferische Begabung, aber ein Schulmeister war, der Disziplin zu halten verstand und der eine strenge Paukmethode im Unterricht besaß, hatte die Schule durch seine Energie auf die Höhe gebracht. Unter seinen Nachfolgern war keiner mehr, der sich mit ihm vergleichen konnte.

¹⁾ Vgl. Bauch S. 194 ff., der mir aber die Nachwirkung Trotzendorfs in diesen „Gesetzen“ zu gering einzuschätzen scheint.

§ 17

Hieronymus Wolf

Literatur: H. C. Mezger, „Memoria Hieronymi Wolfii“. Augsburg 1862.

Die Selbstbiographie Wolfs ist abgedruckt bei J. J. Reiske, „Oratores Graeci“. Bd. 8 (1773), S. 772 ff.

Wolfs Schriften über das Augsburger Gymnasium (mit der Schulordnung) sind enthalten in der „Institutio literata“ Bd. II. Thorn 1587. S. 363 ff.

Die Augsburger Schulordnungen von 1558 und 1576 abgedruckt bei *Vormbaum* I, S. 437 ff. Die „Deliberatio“ abgedruckt bei *Mezger*, *Memoria H. Wolfii*. S. 20 ff.

Eine ganz andersartige Persönlichkeit wieder als Trotzendorf, aber auch ein Schüler Melancthons, ist der Rektor des Augsburger Gymnasiums, Hieronymus Wolf. Die Goldberger Schule war eine kleinstädtische Lateinschule, Trotzendorf war ein willensstarker Schulmeister und eifriger Protestant, aber kein Gelehrter. In Augsburg aber handelt es sich um das Gymnasium einer reichen, großen Stadt, und der Mann, der hier um das St. Annen-Gymnasium sich verdient macht, ist ein wissenschaftlich sich betätigender Philologe, der auch philosophisches Interesse besitzt. Wolf hebt weder wie Sturm das Rhetorische so stark hervor noch legt er wie Trotzendorf solchen Wert auf das Grammatische im Sprachunterricht, ihm kommt es mehr auf Sacherklärung an. Ein religiöser Zug ist auch bei ihm vorhanden, aber er zielt nicht wie Sturm auf eine „weise und bededte Frömmigkeit“ und gibt auch nicht protestantische Katechismuslehre wie Trotzendorf, eine sittlich-philosophische Tendenz vielmehr ist ihm eigentümlich, und über die theologischen Streitigkeiten sucht er sich zu erheben.

Hieronymus Wolf ist 1516 in Öttingen geboren, hat ein recht bewegtes Leben durchgemacht. Seine hauptsächliche Schulausbildung erhielt er in Nürnberg, war aber zwischendurch zeitweise Schreiber in Harburg. Er studierte dann in Tübingen und Wittenberg, aber auch mit Unterbrechungen. 1543 erhielt er auf Empfehlung Melancthons eine Stelle als Rektor an der Stadtschule zu Mühlhausen in Thüringen. Melancthon nennt ihn in einem Brief an Justus Menius in Eisenach „erst und gelehrt in beiden Sprachen“ (Lateinisch und Griechisch) und meint, wenn er äußerlich repräsentativer wäre, könnte er eine Zierde der Universität sein; in einem andern Brief an Menius sagt er von Wolf: „Er ist eine sokratische Natur, er ist gebildet und ehrenhaft. Aber ich wünschte, er wäre heiterer und im Handeln lebhafter.“ 1545 ging Wolf nach Nürnberg, wo er zwölf auserlesene Zöglinge eines Konvikts zu unterrichten hatte und sich eine Zeitlang wohlfühlte, aber dann infolge von Wahnvorstellungen seinen Abschied nehmen mußte. Er lebte dann, mit philosophischen Textaufgaben und Übersetzungen beschäftigt, in Straßburg, wo er Bucer und Johann Sturm kennenlernte und Vorlesungen bei ihnen hörte, und in Basel, dann in Paris, wo er mit Petrus Ramus und

anderen Gelehrten verkehrte, aber von der französischen Art sich abgestoßen fühlte. 1551 kam er nach Augsburg, wo er bald als Sekretär bei Johann Jakob Fugger aufgenommen wurde. 1557 erhielt er eine Anstellung als Rektor der 1531 errichteten, aber nach kurzer Blüte heruntergekommenen St. Annen-Lateinschule.

Wolf entwarf beim Antritt seines Amtes die dem Rat der Stadt vorgelegte „*Deliberatio de instauratione scholae Augustanae ad D. Annam*“, für deren Abfassung ihm, wie er selbst sagt, die Schriften Johann Sturms über das Schulwesen von Nutzen waren, wenn er sie auch nur zum kleinsten Teil seinem Zweck habe anpassen können. Die „*Deliberatio*“ bildet die Grundlage für die 1558 veröffentlichte Schulordnung „*Augustani Gymnasii ad D. Annae constitutio ac docendi discendique ratio*“.

Schon bei der Bestimmung des Ziels der Bildung und des Unterrichts zeigt sich, wie bei Wolf eine sittlich-philosophische Tendenz vorherrscht und wie er die Bedeutung des Inhaltlichen gegenüber dem Formalen betont. Die Frucht des Unterrichts soll seiner Ansicht nach sein, „daß die geistigen Anlagen geschärft und in der Kenntnis wertvollster Dinge unterrichtet werden, daß Charakter und Gemüt zu anspruchslosem Leben und zum Maßhalten in Glück und Unglück gebildet werden“. Mehr vom praktischen Gesichtspunkt aus wird der Zweck der Schule dahin gekennzeichnet, daß die Kinder von Bürgern niederen Standes mit geringem Aufwand in ihrer Vaterstadt die Elemente des Lateinischen und Griechischen wie der freien Künste und die Anfänge der Philosophie in sich aufnehmen können, damit sie dann auf der Universität ihre Studien ohne Hilfe eines Privatlehrers rasch ablegen können, und daß auch die Reichen eine feste Bildungsgrundlage gewinnen, die ihnen im späteren Leben von Vorteil ist. Diejenigen, die eine „solide Bildung“ erlangt haben, werden „keine eitlen Prahler, keine modernen Redner, törichte Bürschchen, keine schlaunen Sophisten, keine habsüchtigen Betrüger, keine Störer der öffentlichen Ruhe sein“, sondern „gebildete und ehrbare Männer, die mehr die Wahrheit, den Frieden und die Eintracht lieben als Streit und Zwietracht, die mit ganzer Seele bemüht sind, ihre Pflicht zu erfüllen und die Ruhe des Staates und der Kirche zu schützen“. Es ist deutlich, wie Wolf hier sowohl ein äußerlich rhetorisches als auch ein intolerant konfessionelles Bildungsziel ablehnt und wie er sich bewußt in Gegensatz zu Zeitströmungen setzt. Das soll der höchste Nutzen des Studiums überhaupt sein, daß es „den Verstand von Irrtümern und falschen Meinungen zu befreien, Geist und Willen von schlechten Begierden und Affekten zu reinigen, die Zunge von Albernheiten zu kluger Rede zu leiten strebt, schließlich daß es den Menschen zu Wahrheit und Tugend zu erziehen und ihn seines Namens und der hervorragenden Bedeutung seines Wesens (das nicht in der Schönheit oder den Kräften des Körpers und nicht im Spiel des Zufalls

liegt) würdig zu machen sucht“. Ein philosophisches Bildungsziel schwebt Wolf vor, die Anwendung der Philosophie erstreckt sich nach ihm auf die Bildung des Charakters, die Entwicklung der geistigen Anlagen und auf die Verfeinerung der Sprache.

Die sprachliche Bildung im Lateinischen und Griechischen ist daher für Wolf keineswegs Selbstzweck, und für die Sprache ist ihm nicht die Grammatik das Wichtigste. Nicht auf ängstliches Auswendiglernen von grammatischen Regeln kommt es ihm an, sondern auf das Eindringen in den Geist der Sprache durch Lektüre. Beispiele zieht er den Regeln vor, und er zeigt, wie der richtige Sprachgebrauch nicht aus bloßen grammatischen Regeln gelernt werden kann. Die Sprachen sind ihm überhaupt nur die Türen oder der Vorhof zur Bildung, und nur aus den historischen Verhältnissen heraus erscheint ihm die Kenntnis der antiken Sprachen unentbehrlich. „Glücklich“, sagt er, „waren die Römer, die nur die griechische Sprache lernten, und zwar nicht durch Lehre, sondern durch Verkehr mit den Griechen, ohne irgendwelche Schwierigkeit; glücklicher waren die Griechen, die mit ihrer eigenen Sprache sich begnügten und nur in Lesen und Schreiben unterrichtet sofort den Sinn auf das Studium der freien Künste und der Philosophie richteten: wir aber, denen viel Zeit mit dem Erlernen fremder Sprachen verlorengeht und denen soviel Hemmnisse und Verzögerungen vor den Pforten der Philosophie im Weg stehen (denn die lateinische und die griechische Sprache machen nicht selbst die Bildung aus, sind vielmehr Pforten und Vorhof zur Bildung), beklagen nicht mit Unrecht unser Geschick.“ Anderwärts, in seiner für den Schulgebrauch kommentierten Ausgabe von Ciceros *De officiis* (Über die Pflichten), spricht Wolf sogar die Ansicht aus: wenn jemand eine Philosophie in deutscher Sprache schriebe, wenn ein Mann wie Cicero da wäre und eine einheitliche Schriftsprache gegenüber den Mundarten zur Geltung brächte, dann wäre das für deutsches Wesen und für die deutsche Sprache ein Vorteil. Er ist sich klar darüber, daß nur wenige in Deutschland Griechisch verstehen und daß die Übersetzungen Ciceros ins Deutsche ungenügend sind. Wolf weiß demnach den Wert der Muttersprache zu schätzen und klagt, daß sie noch keine literarische Höhe erlangt hat. Und wenn auch bei ihm im Unterricht natürlich Übung im Lateinsprechen gefordert wird, so betont er doch z. B.: wenn man mit lateinischen Wörtern sich beschäftige, solle man nachspüren, was diese im Deutschen und im Griechischen eigentlich bedeuteten, und ebenso solle man Griechisches auch lateinisch und deutsch interpretieren; Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche und umgekehrt sollen gepflegt werden. Wie Wolf die Sprache ihrer Funktion nach in geistige und kulturelle Zusammenhänge hineinstellt, läßt sich daraus ersehen, daß er die Dreieinheit von Sachen, Geist und Sprache als wesentlich hervorhebt: „Wie der Geist die anderen Dinge teils mit Hilfe der Sinne, teils durch sich selbst,

teils mittels göttlicher Offenbarung einsieht, so werden diese Dinge durch die Sprache anderen mitgeteilt, und diese Dreiheit der Dinge, des Geistes und der Wörter, die von der Natur selbst eingerichtet ist, kann nur durch Unverstand und durch Unglücksfall zerrissen werden.“

Auch in methodischer und didaktischer Hinsicht findet sich bei Wolf manches Bemerkenswerte. Er verwirft das übertriebene Auswendiglernen von grammatischen Regeln wie von Vokabeln, er sucht bei der Schriftstellererklärung vor allem Sinn und Inhalt und moralische Nutzenanwendung zu berücksichtigen, weite Abschweifungen aber auf grammatischem, rhetorischem oder dialektischem Gebiet zu meiden. In bezug auf die beliebten Phrasensammlungen bei der Schriftstellerlektüre warnt er vor Umständlichkeit und allzu subtiler Einteilung, er empfiehlt sparsame Notizen nach einfachen, allgemeinsachlichen Gesichtspunkten. Auf private häusliche Arbeiten zur Vorbereitung oder Wiederholung legt er Wert, den Gebrauch von Wörterbüchern befürwortet er. Eine Lektion, die rezitiert oder auswendig gelernt werden soll, wird vom Lehrer einmal oder wenn nötig zweimal wiederholt, dann läßt er sie von dem besten Schüler der Dekurie aufsagen und weiter von einem und dem anderen der weniger begabten. Erst wenn das Durchgenommene repetiert ist, kann zu Neuem übergegangen werden.

Die Augsburger Schule war nach der Schulordnung von 1558 in fünf Klassen eingeteilt, jede Klasse noch wie bei Sturm in Dekurien, der Lehrgang in jeder Klasse beträgt in der Regel $1\frac{1}{2}$ Jahre. Die Aufnahme in die Schule soll in der Regel mit dem siebenten Lebensjahr erfolgen. Untaugliche Schüler sollen nach Durchlaufen der dritten Klasse (mit dem 10. oder 11. Jahr) entlassen werden. Monatliche oder vierteljährliche Prüfungen sollen stattfinden. Wer das Ziel der Klasse nicht erreicht, kann sitzen bleiben, damit er nicht vorschnell in eine höhere Klasse aufrückt, ohne die Elemente zu kennen. Lateinsprechen in der Unterhaltung mit Lehrern und Mitschülern wird nur für die drei obersten Klassen verlangt. Die unterste (fünfte) Klasse zerfällt in drei Abteilungen: diejenigen, die Buchstaben und Silben lernen, zweitens die Lesenden und drittens die Schreibenden und Auswendiglernenden. Der Lehrer dieser Klasse benutzt ältere Schüler als Helfer. In der vierten Klasse wird der kleine Katechismus erklärt, Erasmus' *De civitate morum* durchgenommen, kürzere leichte Briefe Ciceros nach der Sturmschen Sammlung gelesen. In der dritten Klasse beginnt das Griechische, im Lateinischen wird Cicero gelesen. In der zweiten Klasse wird größere Fertigkeit im Lateinsprechen, auch mehr Kenntnis im Griechischen verlangt. Übungen im Versemachen werden empfohlen für solche, die eine gewisse poetische Begabung besitzen. Übersetzungen aus dem Griechischen ins Lateinische und umgekehrt werden gemacht. Als Schriftsteller für diese Klasse kommen in Betracht Cicero, Ovid, Vergil, Aristoteles und Pletho. Aristoteles' Ethik soll wörtlich aus-

wendig gelernt werden, von den anderen Büchern nur hervorragende Stellen. In der ersten Klasse werden Dialektik und Rhetorik getrieben, Caesar, Ciceros *De officiis*, Vergils *Aeneis* und Isokrates gelesen. An die Schulen schließen sich dann noch öffentliche Vorlesungskurse an, in denen Mathematik, Ethik und Naturphilosophie und weiter ausführlichere Lehren der Dialektik und Rhetorik mit Beispielen behandelt werden, wenn möglich, auch noch Homer und Plinius' Naturgeschichte.

Wie das Gymnasium unter Wolfs Leitung gedieh, erkennt man daraus, daß bald Erweiterungen nötig waren. Nach der Schulordnung von 1576 ist das Gymnasium mit neun Klassen ausgebaut, jede Klasse hat einen Jahrgang, das öffentliche Vorlesungswesen erhebt sich auch da noch über der ersten Klasse.

Wolf hatte die Leitung des Gymnasiums bis zu seinem Tod im Jahre 1580 inne.

§ 18

Michael Neander

Literatur: W. Havemann, „Mitteilungen aus dem Leben von M. Neander“. Göttingen 1841. F. Meister, „M. Neander“ (Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 1881, Bd. 124, S. 400 ff. und 1882, Bd. 126, S. 188 ff.). M. Klemm, „M. Neander und seine Stellung im Unterrichtswesen des 16. Jahrhunderts“. Diss. Leipzig 1884.

M. Neanders „Bedenken“, abgedruckt bei Vormbaum, *Ev. Schulordn. I*, S. 746 ff. „M. Neanders pädagogische Erfahrungen und Grundsätze nach einer Handschrift der Ilfelder Klosterbibliothek“, hrsgg. v. R. Müller. Progr. Ilfeld 1863. „M. Neanders Bericht vom Kloster Ilfeld“, hrsgg. von R. Bouterwek. Göttingen 1873.

Neben Sturm, Troitzendorf und Wolf ist noch ein vierter protestantischer Schulmann zu nennen, der für die Pädagogik des 16. Jahrhunderts von Bedeutung ist, nämlich Neander, der Rektor von Ilfeld. Michael Neumann, dem Melanchthon den gräzierten Namen Neander gegeben hat, war 1525 als Sohn eines Kaufmanns in Sorau geboren, besuchte die Schule in Sorau und dann die Universität Wittenberg, wo er mit Begeisterung Luther und Melanchthon hörte. Von Melanchthon empfohlen, erhielt Neander 1547 eine Lehrerstelle in Nordhausen. 1550 wurde er durch den zum Protestantismus übergetretenen Abt Thomas Stange als Rektor an die Klosterschule in Ilfeld am Harz berufen. Dieser Schule hat er dann sein ganzes Lebenswerk gewidmet und unter manchmal recht schwierigen Verhältnissen in seinem Amt ausgehalten. Anfangs hatte das Internat nur 12 Schüler, durch Neanders eifrige Bemühungen wurde dann die Anstalt in ganz Deutschland, ja auch im Ausland berühmt, und aus den verschiedensten Gegenden kamen Schüler. Neander erteilte fast bis an sein Lebensende den ganzen Unterricht allein. 1595 starb er. Zahlreiche Schriften, hauptsächlich

lich Lehrbücher für den Unterricht, hat Neander verfaßt, und zwar nicht nur für den Sprachunterricht und den Religionsunterricht, sondern auch für Geographie, Geschichte, Physik und Ethik, Bücher, in denen er eifrig aus allen möglichen antiken Schriftstellern kompiliert und seine große Belesenheit bekundet.

Seine pädagogischen Ansichten legt Neander hauptsächlich in einer besonderen Schrift dar, die 1580 zum erstenmal veröffentlicht, aber in den Grundzügen wahrscheinlich schon früher verfaßt worden ist und bald mehrere Auflagen erlebte: „Michaelis Neandri Bedenken, An einen guten Herrn und Freund. Wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen, daß er ohne groß Jagen, Treiben und Eilen mit Lust und Liebe vom sechsten Jahr seines Alters an bis auf das achtzehente wohl und fertig lernen möge Pietatem, Linguam Latinam, Graecam, Hebraeam, Artes und endlich universam Philosophiam.“ Es tritt darin zutage, wie der praktisch-methodische Gesichtspunkt bei Neander im Vordergrund steht. Der alten Methode, nach der ein Knabe mit 15 oder 16 Jahren den Donat und die Grammatik „weder halb noch ganz studiert“ hatte, will er eine neue, bessere und leichtere gegenüberstellen, die dem Schüler in kurzer Zeit eine Summe von Kenntnissen übermittelt und ihn zum Universitätsstudium reif macht. Aber es ist nicht die eigentlich humanistische Methode einer reichlichen Lektüre guter antiker Schriftsteller im vollständigen Original, die Neander empfiehlt, vielmehr benutzt er eine Kompendienmethode, die möglichst viel Einzelkenntnisse in enzyklopädisch zusammengepreßter Form darbietet. Selbst Melanchthons Grammatiken sind nach Neander für den gewöhnlichen Anfangsunterricht in der Schule noch zu ausführlich. Die Lehren, die man der Schuljugend vorsetzt, sollen „fein deutlich, richtig und kurz sein“. So hat Neander aus Melanchthons kleiner Grammatik ein noch kleineres Kompendium als Schulbuch für Anfänger hergestellt, außerdem einen „Nomenclator“, der zum Zwecke der leichteren Erlernbarkeit die Vokabeln in Gruppen ordnet und sie durch Reime verbindet, z. B. „domus ein Haus, mus eine Maus“.

Das religiös-kirchliche Ziel des ganzen Unterrichts wird auch bei Neander betont, wenn auch die religiöse Unterweisung bei ihm nicht einen so großen Raum einnimmt wie bei Trotzendorf. Pietas muß vor allen Dingen in Schulen fleißig getrieben werden, „welcher denn die Schulen, alle artes, Bücher, Stände und Regiment, so auf Erden sein, famulieren, ancillieren und dienen müssen oder des Teufels alle zugleich sein müssen“. Besonderen Wert legt Neander auf Bibelsprüche. Er hat daher eine Sammlung von Bibelsprüchen veranstaltet, die neben dem auswendig zu lernenden kleinen Katechismus Luthers in der Schule benutzt werden soll. Er weist auf den Nutzen auswendig gelernter Bibelsprüche fürs Leben hin: „Dieselbigen Sprüche, so sie ihm ein Knabe mit vielem Rezitieren gemeine macht, immerdar die vordersten mit den letzten wiederholet,

die behält er danach sein Lebenlang und kann sie darnach haben und brauchen in omni vita, was er auch werde und wozu ihm unser Herr Gott fordern und brauchen möchte, in der Kirchen oder sonsten, so ist doctrina pietatis zu jeder Zeit gut, nütze und nötig.“ Alles ist daher daran gelegen, daß man grammaticam und pietatem „aufs allerfleißigste studiere und aufs allerfleißigste und gewißte lerne“.

Lateinisch und Griechisch sind für Neander unentbehrliche Bildungsmittel. Es gibt „keine herrlicheren, schöneren und nötigeren Sprachen“ als diese beiden, die meiste weltliche und geistliche Literatur ist in diesen Sprachen geschrieben, so daß ihre Kenntnis das Fundament für das Studium der Wissenschaften aller Fakultäten bildet, auch sind sie bei allen Völkern „in allen Örtern der Welt“ bekannt, so daß man mit ihrer Hilfe „wohl durch die ganze Welt ziehen könnte“. Der praktische Nutzen für die Gegenwart wird also stark hervorgehoben.

Den fortschreitenden Gang des Unterrichts gibt Neander für die einzelnen Lebensalter an. Mit 6 oder 6½ Jahren soll das Lernen des Alphabets beginnen, das ganz allmählich erfolgen soll, so daß in zwei Jahren der Knabe richtig lesen kann. Mit Beginn des neunten Lebensjahres soll man dem Schüler aus Neanders Grammatikkompodium „alle Tage nicht mehr denn vier Zeilen exponieren und auswendig zu lernen aufgeben und ja nicht übereilen“. Jeden Tag soll man ihm „immer etwas Neues, aber gar wenig auf einmal aufgeben und alle Tage das Vorderste von Anfang bis auf das letzte, so er den Tag zuvor gelernt, ihn rezitieren lassen“. Nachdem das ganze Kompodium auswendig gelernt ist, werden Beispiele für alle Regeln durchgenommen und die Regeln in beliebiger Reihenfolge zur Prüfung geübt. Außer dem Kompodium wird der Katechismus auswendig gelernt, außerdem werden täglich zwei bis vier Vokabeln aus dem Nomenclator gelernt und die gelernten jedesmal von Anfang an wiederholt. Auch Sentenzen mit ethischem Gehalt werden memoriert. Gedächtnismäßige Einprägung wird also in starkem Maß verlangt, auf feste, dauernde Kenntnis kommt es Neander an. Auch Singen und Schönschreiben soll gepflegt werden, eine gute Handschrift wird von Neander als „besondere Zier“ jedes Mannes bezeichnet, „so ihm zu Lobe, ja oft auch zu allerlei Gutem behilflich ist“, ja er wünscht, daß, wo es möglich ist, ein Kalligraph angestellt werde, „so eine feine, leserliche lateinische und deutsche reine Hand, der vornehmlich darauf bestellet wäre und wartete, daß er die Jugend wohl schreiben lehrete“. Der Knabe von zehn Jahren soll dann aus einem Auszug aus Melanchthons Grammatik, der etwas ausführlicher ist als das Kompodium, die Formen der Deklination und Konjugation mit Beispielen sich einprägen, auch aus der Sammlung von Phrasen aus Cicero, Plautus und Terenz übersetzen und auswendig lernen. Aus einer solchen Phrasensammlung, die geläufige Redewendungen zusammenfaßt, kann ein Knabe nach Neanders Ansicht ein gutes Latein „eher und ohne weniger Mühe lernen und

fassen“, „denn wenn er Ciceronem, Terentium, Plautum, Virgilium und Ovidium von Anfang bis zum Ende hören möchte, wie ich dies nu etliche Jahr genugsam erfahren“. Vom zehnten Jahr ab werden auch Sprüche aus Neanders Bibelspruchsammlung auswendig gelernt, jeden Tag einer oder zwei. Erst mit zwölf Jahren wird der Knabe mit den lateinischen Autoren Vergil, Terenz, Cicero, Ovid selbst bekannt gemacht, und auch da soll er hauptsächlich Sentenzen bei der Lektüre herausziehen und auswendig lernen, auch Prosodie soll er dann lernen und anfangen, lateinische Verse zu machen. Mit dem dreizehnten Lebensjahr wird das Griechische begonnen, das nach der gleichen Methode wie das Lateinische betrieben wird. Mit dem sechzehnten Jahr soll der Knabe auch ins Hebräische eingeführt werden, da auch die Kenntnis dieser Sprache, die Neander für die Mutter aller Sprachen hält, nicht nur für die Theologen, sondern für alle Studierenden nötig und nützlich sei. Für die 17- und 18-jährigen kommen als neue Fächer hinzu: Dialektik, Rhetorik, Physik, Ethik, Geschichte und Geographie. Bezeichnenderweise verwirft Neander eine ausführliche Behandlung der Dialektik und Rhetorik, wie sie früher üblich war. Er meint, auch die Dialektik und Rhetorik könne man „so artig und kurz fassen“, daß der Schüler die notwendigen Hauptlehren in einem viertel oder längstens einem halben Jahr sich aneignen könnte. Physik, d. h. Naturlehre, wird auch als nützlich fürs Leben empfohlen. Auch ein besonderer Unterricht in Ethik nach den Lehren von Aristoteles, Platon und Xenophon erscheint als nötig, obwohl, wie Neander ausdrücklich sagt, Ethisches ja in allen Lektionen geboten wird und der ganze Unterricht das Ziel hat, die jungen Leute moralischer zu machen. Die christlichen Tugenden Glaube und Liebe geben wohl die höchste Norm ab, aber Vorschriften für das Verhalten im zeitlichen Leben, sofern sie dem Glauben und der Liebe nicht widerstreben, sind uns ein Stücklein täglichen Brots, „dessen auch die Christen und Kirche brauchen mag“. Geschichte und Geographie werden von Neander zusammengekommen, auch bei ihnen wird der praktische Nutzen und daneben die Annehmlichkeit solchen Studiums betont.

Neander sucht zweifellos mehr als andere Schulmänner des 16. Jahrhunderts auch die Bedeutung der Kenntnisse in den Realien zu würdigen. Der Gesichtspunkt des Nutzens für das praktische Leben spielt bei ihm bei aller religiös-kirchlichen Tendenz eine wichtige Rolle. Er ist auch in ausgesprochener Weise praktischer Methodiker: er bildet eine Methode gedächtnismäßigen festen Einprägens und Wiederholens aus, durch die er eine Summe von Kenntnissen übermittelt, eine Methode, die noch mehr auf Drill beruht als diejenige Trotzendorfs. Neander benutzt dabei die von ihm selbst geschriebenen Schulbücher, die kurze Kompendien sein wollen. Eine enzyklopädische Bildung auf Grund von Kompendien wird da also erstrebt, ein eingepauktes Wissen, das gewiß für manche Zwecke

brauchbar sein konnte, das aber nicht der Erziehung zu selbständiger Persönlichkeit dienen konnte. Von einer humanistisch begeisterten Versenkung in die Quellen antiker Literatur ist da nichts mehr zu spüren, die antiken Sprachen erscheinen nur als praktisch nützlich und schön, und die Schriftsteller werden als Fundgrube moralischer Sentenzen ausgebeutet.

Die Disziplin war in Neanders Schule wie anderwärts streng. Neander betont aber: wenn er auch die Delikte hart gestraft habe, so habe er es doch „allzeit so gemacht, daß es den discipulis an ihrer Ehr, Namen und Nutz nichts geschadet oder daß sie in studiis sind verhindert worden oder gar darvon abgeschreckt worden“. Ausschreitungen ließen sich nicht verhüten. Neander führt selbst in Schriften, in denen er darüber klagt und sich rechtfertigt, Beispiele dafür an, er kann aber darauf hinweisen, daß es anderwärts, z. B. an den sächsischen Fürstenschulen, noch schlimmer sei. Wie gut die Disziplin früher bei ihm war, läßt sich daraus ersehen, daß er während einer sechswöchigen Abwesenheit die Schule zwei Schülern anvertrauen konnte und nicht die geringste Klage kam. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts machte sich allerdings eine gewisse Verrohung der Jugend auf Schulen und Universitäten geltend, und auch Neander hatte mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Er klagt einmal, daß die „discipuli so böse, so mutwillig und daher wenige Schulmeister in den Schulen lange bleiben und darinnen alt begehren zu werden, auch feine, treffliche, gelehrte Leute, so herrliche schöne dona, die Jugend zu unterweisen, weder in Schulen noch in Akademien sich bestellen lassen der bösen, ungehaltenen Jugend halber“¹⁾.

Kapitel 7

Die Reformation in der Schweiz: Zwingli und Calvin

§ 19

Zwingli ^{8/jun. 23}

Literatur: R. Stähelin, „Huldreich Zwingli, sein Leben u. Wirken“. 2 Bde. Basel 1895—1897. P. Wernle, „Der evangelische Glaube nach den Hauptschriften der Reformatoren, Bd. II Zwingli“. Tübingen 1918. Walther Köhler, „Huldreich Zwingli“. Leipzig 1920. W. Dilthey, „Gesammelte Schriften“. Bd. II (3. Aufl.). 1923. S. 63 ff. u. S. 224 ff.

R. Stähelin, „Der Einfluß Zwinglis auf Schule und Unterricht“. Einladungsschrift z. Feier d. 300j. Bestehens des Gymnasiums zu Basel 1889.

¹⁾ So in einer Schrift vom Ende der 80er Jahre (ohne Titel), die von dem Herausgeber (R. Müller) „M. Neanders pädagogische Erfahrungen und Grundsätze“ betitelt worden ist.

Die Schrift „Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint“ in Zwinglis Werken hrsg. v. E. Egli u. H. Finsler. Bd. 2 (Corpus Reformatorum Bd. 89). Leipzig 1908. S. 526 ff. Neudruck der 1526 in Zürich erschienenen deutschen Übersetzung mit dem Titel „Wie man die jugendt in guten sitten vnd Christenlicher Zucht vferziehen vnnd leeren sölle“ in Israels Slg. selt. gew. päd. Schriften. Heft 4. Zschopau 1879.

In der Schweiz war die Universität Basel eine Hochburg des Humanismus. Und wenn auch die Universität wie andere im Reformationszeitalter wechselvolle Schicksale durchmachte, so gingen doch von hier aus immer wichtige Anregungen für Süddeutschland und die Schweiz aus.

Die Reformationsbewegung steht in der Schweiz von vornherein viel eher in Verbindung mit dem Humanismus als bei Luther. Während Luther in religiösem Eifer nicht nur gegen die Scholastik, sondern auch gegen Aristoteles leidenschaftliche Äußerungen tun konnte und den antiken Heiden etwas mißtrauisch gegenüberstand, scheute sich Zwingli nicht, aus antiken Autoren mancherlei Belehrung zu schöpfen, sich auf sie zu berufen, erblickte er viel weniger eine Kluft zwischen antiker Philosophie und der christlichen Lehre. Er sagt selbst einmal, er habe sich in der Laufbahn seiner Studien „so fröhlich und sicher bewegt“, daß er „von jedem Lehrer, wie er auch sein mochte, Gewinn zog, ohne darum in falscher Gebundenheit die Gaben anderer zu verschmähen, wo in irgendeinem Punkte der Vorzug größerer Kraft und Klarheit an ihrer Seite lag“. „Die Gelehrten und Frommen aller Zeiten und Räume erscheinen mir in ihrer Gesamtheit als eine Tafelrunde, bei welcher jeder seinen Denkspruch vorträgt und ihn ohne Pflichtverletzung nicht verschweigen kann.“ Oder anderwärts sagt er: „Auch Pindar, Plato und Seneca haben aus dem Quell der Weisheit geschöpft, die überall, wo sie ist, von Gott ist.“

Huldreich Zwingli (1484—1531) war in seiner Jugend in Bern, in Wien und in Basel mit dem Humanismus in Berührung gekommen, hatte in Basel auch schon während seines Studiums an einer Lateinschule Unterricht erteilt. Von 1506—1516 wirkte er als Pfarrer und Lehrer in Glarus, eifrig mit humanistischen Studien beschäftigt, er lernte Griechisch, um das Neue Testament im Urtext lesen zu können. 1516 wurde er Leutpriester in Maria-Einsiedeln, Ende 1518 ging er in gleicher Eigenschaft nach Zürich. Nachdem er von einer schweren Krankheit, der Pest, genesen war, lernte er auch noch Hebräisch, um die Psalmen verstehen zu können. 1523 vollzog Zwingli durch eine vom Rat in Zürich anberaumte Disputation offen die Loslösung von der katholischen Kirche und stellte sich an die Spitze der kirchenreformatischen Bewegung in der Schweiz. Seine Glaubenslehre hat Zwingli in dem Werk „De vera et falsa religione“ (1525, Über wahre und falsche Religion) entwickelt. Neben dieser Schrift ist für den philosophischen und religiösen Standpunkt Zwinglis

charakteristisch die Schrift „De providentia“ (1530, Über die Vorsehung). Zwingli ist 1531 in der Schlacht bei Kappel gefallen.

Der Schweizer Reformator hat eine andere Wesensart als Luther. Er ist nicht eine so explosive, leidenschaftlich erregte Natur, ruhiger und bedächtiger geht er ans Werk und führt doch seine Sache energisch durch, eindringlich wirkt er mit seinen Predigten und Reden aufs Volk. Seine Lebens- und Weltanschauung nimmt viel mehr als diejenige Luthers auch philosophische Ansichten der Vergangenheit auf. Lehren Ciceros und Senecas wie auch besonders der mystische Platonismus des Renaissancephilosophen Pico von Mirandola haben auf Zwingli eingewirkt. Von seiner Weltanschauung aus müssen auch seine pädagogischen Gedanken begriffen werden. Während bei Luther der Dualismus zwischen dem Irdischen, Sündigen, Teuflichen und dem Gottgewollten, religiös Gebotenen vorhanden ist, zeigt Zwinglis Weltauffassung ein mehr monistisches Gepräge, ohne daß er den Gegensatz etwa leugnete. Alles ist ihm bewirkt durch die Gegenwart Gottes, der lebendige, aktive Wille Gottes offenbart sich in allem Seienden. „Alles, was ist, ist Gott; denn es ist deswegen, weil Gott ist und sein Wesen ausmacht.“ „Nichts ist, lebt und denkt aus eigener Macht.“ Das klingt fast pantheistisch, aber Zwingli nimmt nicht eine bloße Weltseele, sondern einen persönlichen, frei schaffenden, frei beschließenden, gütigen Gott an. Von Gott aus muß alles begriffen werden, auch die Natur des Menschen, auch der religiöse Glaube beruht auf einem Wirken Gottes in den menschlichen Seelen. Gott verbindet sich mit unsern Herzen, so daß wir ihn als Vater erkennen. Die Gläubigen vertrauen allein dem einen wahren allmächtigen Gott, indem sie sein Wesen erfassen. Mit dem Gedanken der universalen Offenbarung Gottes ist der Gedanke der Bestimmung alles Seins durch den freien Willen Gottes, der Vorsehung verbunden. Alles ist determiniert durch den göttlichen Ratschlag, der Mensch ist leiblich und seelisch von Gott durchaus abhängig und nur von ihm aus zu verstehen. Die geschaffenen Wesen sind „die Hände und Werkzeuge, durch die der ewige Geist wirkt und sich zum Genießen darbietet“. Auch das Böse und die Sünde widersprechen nach Zwingli diesem Vorsehungsgedanken nicht. Was Gott tut, ist nicht Sünde, auch wenn es für die Engel und die Menschen Sünde ist. Aus Gottes Werken folgt allzeit Gutes. Selbst dem Widerstreben des Fleisches gegen den Geist liegt der Wille Gottes zugrunde. Dieser Determinismus mündet in den Standpunkt der Prädestinationslehre. Gott hat aus freier Güte die erwählt, die zur Seligkeit bestimmt sind, und das Zeichen der Erwählung ist der Glaube als „die von Gott gewirkte Gewißheit, durch die wir den einen und wahren Gott erkennen und in ihm unser einziges Heil und die Quelle alles Guten finden“.

Auf dieser religiösen Weltanschauungsgrundlage erheben sich auch die pädagogischen Gedanken Zwinglis, wie er sie in einer kleinen 1523

erschienenen Schrift „*Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint*“ („Wie freigeborene Knaben zu bilden sind“)¹⁾ äußert. Die Schrift ist Zwinglis Stiefsohn Gerold Meyer von Knonau gewidmet, hat aber nicht nur einen persönlichen Zweck, sondern soll allgemein pädagogische Richtlinien für die Umgestaltung des Züricher Schulwesens entwickeln. Zwingli betont gleich im Eingang seinen Standpunkt, daß es gar nicht im menschlichen Vermögen liege, das Herz zum Glauben an Gott emporzuziehen, sondern daß Gott allein den Glauben verleiht. So können auch Wort und Lehre für sich nichts nützen, wenn nicht der Geist darin waltet, und wir können Gott nur bitten, daß er den, den wir durch das Wort unterweisen und lehren, mit seinem Geist erleuchte. Zur Erkenntnis Gottes soll die Jugend geführt werden: sie soll einsehen, wie er durch seine Vorsehung alles in dem schönen Gebäude der Welt wunderbar geordnet und bestimmt hat, wie er für die Seele und den Leib sorgt, wie er Herr und Vater ist. Von Gott müssen wir alles begehren, auch Weisheit und Kunst. Die Wirkung der Erbsünde und die eigne Sündigkeit und Ohnmacht soll der Jüngling erkennen, aber auch das Vertrauen auf Gottes Gnade gewinnen, die allein helfen kann. Die das Evangelium ganz erfaßt haben, sind aus Gott geboren und sündigen nicht mehr. Auch der Glaube an Christus kann nur von Gott kommen, nicht aus des Menschen eigener Kraft. Gott ist die bewegende Kraft, die alle Dinge bewegt, aber selbst unbewegt bleibt. Nur durch ein ergebenes Gemüt wird Gott recht geehrt. So muß der Jüngling danach trachten, daß er ein frommer Mann werde, daß er unschuldig lebe und Gott möglichst gleich werde.

Die Hinführung des Gemüts zum rechten Glauben, zur Hingabe an Gott ist also für Zwingli das erste. Alles andere ergibt sich daraus. Den Pflichten gegen Gott folgen die Pflichten des Jünglings gegen sich. Wenn er sich selbst recht bildet und ordnet, kann er dann auch anderen helfen. Den Geist wird man dann ordnen, wenn man Gottes Wort übt. Dazu aber sind die Sprachen, Griechisch und Hebräisch, nötig, ohne die man die Bibel nicht verstehen kann. Und auch das Lateinische ist für den Christen zum praktischen Leben unentbehrlich. Die Sprachen sind „Gaben des heiligen Geistes“. Das, was bei antiken Autoren den Glauben und die Unschuld gefährdet, soll man überspringen. Die sprachliche Bildung ist das Rüstzeug zur himmlischen Weisheit. Für diese ist Christus das Vorbild: in seinen Handlungen soll der Jüngling versuchen, so weit als möglich einen Teil von Christi vollkommenen Tugenden sich zu eigen zu machen. Auch für das äußere Verhalten gibt Zwingli Regeln. Der Jüngling soll nur Nützliches und Notwendiges reden, sonst aber auch zu schweigen verstehen. In Essen und Trinken soll er Maß halten, keinen Luxus

¹⁾ Deutsche Übersetzungen erschienen 1524 und 1526 (letztere wohl von Zwingli selbst).

in der Kleidung zur Schau tragen, vor unsinniger Liebe, vor Geldgier und anderen Lastern sich hüten. Geometrie, Rechenkunst und Arithmetik (wozu auch die Musik gehört) soll der Jüngling treiben, aber nicht zu lange. Fechtenlernen will Zwingli auch nicht verwerfen, wenigstens wenn es dem Zweck der Beschützung des Vaterlandes dient. Als wünschenswert bezeichnet es Zwingli, daß jeder Bürger ein Handwerk lernte. Wo das geschähe, würden Müßiggang und Mutwillen vertrieben und die Körper würden gesünder und kräftiger werden.

Aber der Mensch lebt nicht für sich allein, er muß allen Menschen zu nützen suchen: darum ist auch auf die Pflichten anderen gegenüber hinzuweisen. Der Jüngling soll darum von Jugend auf nach Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Treue, Glauben, Wahrheit und Standhaftigkeit trachten, mit solchen Tugenden kann er der ganzen Christenheit, seinem Vaterland und jedem einzelnen nützen, aber er darf dabei nicht seinen eigenen Vorteil im Auge haben. Was allen Menschen an Glück oder Unglück zustoßt, wird er auf sich selbst beziehen, er wird mit den Fröhlichen sich freuen und mit den Weinenden weinen, so gewinnt er einen Gleichmut. Pflichten hat der Jüngling vor allem gegen die Eltern, die er nächst Gott am meisten ehren soll. Auch Spiele, wie Rechenspiele und Schach, läßt Zwingli zu, aber er empfiehlt Maßhalten darin. Würfel und Kartenspiel dagegen sind verpönt. Leibesübungen, wie Laufen, Springen, Steinstoßen, Fechten, Ringen, sind nicht unnützlich, Schwimmen ist weniger nützlich, aber bisweilen angenehm. In allem Reden und Handeln soll der Jüngling der Wahrheit sich befleißigen und Christus nachfolgen: das ist die Grundforderung. Wie das Herz, das den Brunnen aller Werke bedeutet, ist, so soll auch alles Äußere sein. Nicht der ist ein Christ, der viel von Gott redet, sondern der sich mit Gott befleißigt, Gutes zu tun. Und gerade die Jugend ist die rechte Zeit dazu.

Das erzieherische Moment steht bei Zwingli voran. Um eine ethisch-religiöse Erziehung handelt es sich vor allem, auch der Unterricht dient wesentlich erzieherischen Zwecken. Das Pädagogische ist ganz dem Religiösen eingeordnet.

Zwingli hat selbst als Lehrer an der Schule wie durch akademische Vorlesungen gewirkt. Mit der Durchführung der Reformation in Zürich mußte natürlich auch das Schulwesen eine Neuordnung erfahren. 1525 wurde Zwingli zum Schulherrn erwählt und hatte dadurch einen maßgebenden Einfluß auf das Schulwesen. Er suchte vor allem eine neue theologische Lehranstalt an Stelle des Großmünsterstifts auszubauen. Ein Lehrer des Griechischen und Hebräischen wurde berufen. Der Unterricht an der sogenannten „Prophezei“ bestand in Bibellektüre: es wurde zunächst ein halbes oder ganzes Kapitel in der lateinischen Übersetzung der Vulgata gelesen, dann wurde von einem anderen Lehrer der hebräische Text

vorgelesen, ins Lateinische übersetzt und erklärt, dann las Zwingli den griechischen Text und verfuhr damit in gleicher Weise, schließlich wurde noch alles in deutscher Sprache erklärt. Auch der Lateinschule am Großmünster, deren Leitung ihm oblag, hat Zwingli seine Fürsorge gewidmet, er berief neue Lehrkräfte und gestaltete die Schule so aus, daß sie zum Vorbild für andere Schulen wurde. Die Großmünsterschule hatte einen ausgesprochen humanistischen Charakter. Auf den Sprachunterricht wurde großer Wert gelegt, ohne daß die religiöse und ethische Tendenz vernachlässigt worden wäre. Nach der Schilderung eines Schülers begann der Unterricht morgens um 6 Uhr mit Vergils Aeneis, die auswendig gelernt wurde, dann wurden Briefe Ciceros behandelt, nachmittags wurde Homer gelesen, auch wurde von den Schülern täglich ein Brief und ein Gedicht abgefaßt. Auch andere Autoren wurden gelesen, so Plutarch, den Zwingli sehr hochschätzte, Plinius' Naturgeschichte, Schriften über Landbau und Kriegswissenschaft: also auch die Realien erfuhr Berücksichtigung, Dialektik und Rhetorik wurden ebenfalls getrieben.

Den Volksschulunterricht hat Zwingli nicht in gleicher Weise fördern können, aber er bemühte sich, doch wenigstens religiöse Unterweisung für die Jugend anzuordnen.

Nach Zwinglis Tod wurde Heinrich Bullinger (1504—1575) der Leiter des Züricher Schulwesens. Er gab die erste Schulordnung für Zürich heraus (1532), richtete Stipendien für Theologiestudierende ein und ein Alumnat, sorgte auch für die Errichtung und Unterhaltung deutscher Schulen.

§ 20

Calvin ^{8/20. 47}

Literatur: F. W. Kampschulte, „Joh. Calvin, seine Kirche und sein Staat in Genf“. 2 Bde. Leipzig 1869 und 1899. Max Weber, „Die protestantische Ethik und der ‚Geist‘ des Kapitalismus“. Archiv für Sozialwissenschaft. Bd. 20 (1905), S. 1 ff. und 21 (1905), S. 1 ff. E. Troeltsch, „Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen“. Gesammelte Schriften I (3. Aufl. Tübingen 1923). S. 605 ff. W. Dülthey, „Gesammelte Schriften II“ (3. Aufl. 1923). S. 229 ff. — Von Jubiläumsreden: S. Eck, „Joh. Calvin“; K. Holl, „Joh. Calvin“; H. v. Schubert, „Calvin“; P. Wernle, „Joh. Calvin“, sämtlich Tübingen 1909 erschienen. Ferner: G. Sodeur, „Joh. Calvin“. Leipzig 1909 (Aus Nat. u. Geistesw.). P. Wernle, „Der evangelische Glaube nach den Hauptschriften der Reformatoren, Bd. III Calvin“. Tübingen 1919.

O. Rodewald, „J. Calvins Gedanken über Erziehung mit besonderer Berücksichtigung seiner Briefe“. Diss. Erlangen 1911. Ch. A. Thudichum, „Calvin als Pädagoge“. Diss. München 1915.

Die „*Leges academicae Genevensis*“ zus. mit der französischen Übersetzung in Calvins Werken (Opera hrsgg. von W. Baum u. a.). Bd. X, 1

(Corpus Reformatorum, Bd. 38). Braunschweig 1871. S. 65 ff. Der Lehrplan der Klassen des collegiums nach der franz. Ausgabe auch bei *Vormbaum* I, S. 477 ff.

In der französischen Schweiz hat eine kirchliche Bewegung ihren Ausgangspunkt genommen, die nachher einen starken Einfluß auf die kulturelle Entwicklung verschiedener Völker ausgeübt und deren Auswirkungen auf politischem wie auf wirtschaftlichem Gebiet zutage getreten sind. Der Calvinismus hat eine ungemeine Ausbreitungsfähigkeit und kulturschaffende Kraft bewiesen, er wurde zu einer Strömung, die einen mehr internationalen Charakter hatte als das deutsche Luthertum. In der grundsätzlichen Stellungnahme gegen den Katholizismus waren sich Luthertum und Calvinismus einig, aber der Calvinismus hatte von vornherein eine größere systematische Geschlossenheit und Konsequenz und ermöglichte schon durch die Prädestinationslehre und die strenge kirchliche Organisation eine intensive Durchdringung nicht nur des religiösen, sondern auch des weltlichen Lebens. Ein einheitliches Ziel des ganzen Lebens wurde von ihm gesetzt, auf das alles gerichtet werden mußte: dem rastlosen Streben zur Verherrlichung des Ruhmes Gottes sollte alles Denken, Wollen und Handeln gewidmet sein. Die Anspannung aller Kräfte auf das eine Ziel hin war gefordert. Kirche, Staat, Wissenschaft, Wirtschaftsleben, alles war von derselben Tendenz durchwaltet. Viel stärker als bei Zwingli ist bei Calvin die Bedeutung des Gedankens der Erwählung systematisch fruchtbar gemacht: nicht zu einer fatalistischen Resignation führt dieser Gedanke, sondern zu einer höchst gesteigerten aktiven Betätigung im Sinne der religiös-kirchlichen Idee. Gerade die energische persönliche Wirksamkeit bildet ein Zeichen der Erwähltheit, das Individuum erscheint auf einem bestimmten Platz in den großen Organismus hineingestellt, hat die Pflicht und die Verantwortung für sein Handeln im Dienste des Ganzen. Eine strenge, fast militärische Zucht wird da verlangt, und eben durch diese Zucht werden individuelle Leistungen auf verschiedenen Gebieten hervorgebracht, die dem einheitlichen religiös-kirchlichen Zweck entsprechen.

Johann Calvin (1509—1564) hat in seinem Wesen etwas Strenges, Diktatorisches, Aristokratisches, er ist ein Mensch, der mit unerbittlicher Energie sich selbst und andere in Zucht hält und beherrscht, der nicht Triebe und Neigungen, sondern Verstand und Wille regieren läßt. Es braucht das keine Gefühlskälte und keine Willkürlichkeit zu bedeuten, aber es ergibt sich dabei eine konsequente Ordnung von festen Prinzipien her, die in allem Denken und Handeln sich bekundet. Calvin ist kein ursprünglich schöpferischer Geist, keine künstlerische Natur, er ist eine asketisch eingestellte religiös-sittliche Persönlichkeit, er ist ein Systematiker und Organisator, der mit Zähigkeit sein Denken und sein Wollen auf kirchlichem wie auf politischem Gebiet praktisch durchzusetzen be-

müht ist. Er hat ein theokratisches Staatswesen in Genf geschaffen, in dem Kirchliches und Staatliches fest miteinander verbunden waren und in dem er selbst, als schlichter Bürger asketisch einfach sein Leben führend, eine unerhörte Machtstellung einnahm.

Calvin hat eine humanistische Schulausbildung in Paris erhalten, hat Rechtswissenschaft in Orléans und Bourges studiert, dann in Paris humanistische und theologische Studien getrieben und 1532 einen Kommentar zu Senecas „De clementia“ veröffentlicht, die seine Beschäftigung mit antiker Literatur verrät. Daß er für den Stoiker Seneca eine Vorliebe besitzt, ist kennzeichnend für seine geistige Haltung. Humanistisch-philosophische Ansichten einerseits und Lehren der deutschen Reformation andererseits haben auf ihn eingewirkt, bevor sein eigener theologischer Standpunkt sich bildete. 1533 entwickelte er in einer Rede über „christliche Philosophie“ zum erstenmal seine reformatorischen Gedanken, und bald schon gewann er eine Führerstellung in protestantischen Kreisen. Er mußte aus Frankreich fliehen, war 1534 in Straßburg, 1535 in Basel. 1535 veröffentlichte er sein dogmatisches Hauptwerk, die „Institutio religionis christianae“ (Unterricht der christlichen Religion). 1536 kam er nach Genf, wo er theologische Vorlesungen hielt und dann als Pfarrer angestellt wurde. 1538 verbannt, wirkte er von da an in Straßburg durch Vorlesungen und Predigten, trat zu Sturm und Bucer in Beziehungen. 1541 konnte er nach Genf zurückkehren und nun seine Reformen in Kirche und Staat, wenn auch unter mancherlei schweren Kämpfen, durchsetzen.

Seiner ganzen religiös-kirchlichen Grundanschauung entsprechend mußte Calvin bei seinen Reformen natürlich auch Erziehung und Unterricht in den Bereich seiner Organisation ziehen. Erziehung ist für ihn eine sittliche Pflicht, die der Familie, dem Staat und der Kirche gemeinsam obliegt. Es ist aus Calvins Lehre begreiflich, daß ihm in pädagogischer Hinsicht der religiös-ethische Erziehungsgedanke voransteht und daß der Unterricht wesentlich ein Mittel für das Erziehungsziel wird. Für eine Konfession, der die Erkenntnis Gottes und das praktische Wirken zu seiner Ehre als unmittelbarer Lebenszweck galt, mußte eine religiöse Unterweisung von Kind auf natürlich als dringend notwendig erscheinen, gerade im Hinblick auf das religiös-sittliche Ziel. Calvin hat in den „Ordonnanzen“ schon solche religiöse Unterweisung gefordert, er hat die calvinische Glaubenslehre auch in katechetischer Form dargestellt und die Teilnahme der Kinder an den Katechismusübungen zur Pflicht gemacht, deren Versäumnis von Staats wegen bestraft wurde. Als das Minimum christlicher Erkenntnis für das „unwissende Volk“ bezeichnet er die allernotwendigsten Elemente: das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis, die zehn Gebote, das Bekenntnis, daß unser ganzes Heil in Christus liegt und er unser einziger Mittler ist, Kenntnis des Zwecks der Taufe und des Abendmahls. Nur wer

diese Kenntnisse besitzt, kann zum Abendmahl zugelassen werden. Für die religiöse Bildung der Erwachsenen wurden wochentags religiöse Vorträge mit Diskussion abgehalten. Durch strenge Sittengesetze suchte Calvin eine Versittlichung des ganzen praktischen Lebens der Bürger herbeizuführen.

Aber auch die Sorge um das höhere Schulwesen mußte dem Reformator am Herzen liegen, schon wegen der Vorbildung der Theologen. „Schulen“, so schreibt Calvin in einem Brief, „sind nun einmal Pflanzstätten für Pfarrer und werden mit Recht für Schatzkammern der himmlischen Lehre gehalten.“ Schon 1536 hatte der Rat von Genf beschlossen, eine Schule „für die Erziehung der Jugend“ neu zu begründen, aber dieser Plan war nicht verwirklicht worden. 1542 hatte Calvin dem Rat Vorschläge für die Reform des Schulwesens und die Errichtung einer Akademie gemacht, aber die Zeitverhältnisse gestatteten auch da noch nicht die Durchführung dieser Vorschläge. Erst 1559 konnte ein siebenklassiges Gymnasium (*schola privata* genannt) und eine daran anschließende Akademie (*schola publica*) eröffnet werden, nachdem Calvin in Theodor Beza (Bèze) einen geeigneten Rektor gefunden hatte. Am 5. Juni 1559 fand die Eröffnungsfeier statt, bei der die von Calvin und Beza verfaßten „Akademischen Gesetze“ verlesen wurden und Beza eine programmatische Rede hielt.

Wahre Frömmigkeit und wahre Gelehrsamkeit soll die Schule bieten. Ganz im Sinne calvinistischer Lehre ruft Beza der Jugend zu: „Ihr seid hier zusammengekommen nicht, wie ehemals die Griechen, zu gymnastischen Spielen und eiteln Kämpfen, sondern um einzudringen in die Erkenntnis der wahren Religion und aller guten Künste, damit ihr dereinst den Ruhm des göttlichen Namens befördern und vermehren, eurem Vaterlande und den Eurigen eine Zierde und Stütze sein könnt. Vergesst es nie, daß ihr von diesem heiligen Kriegsdienst vor dem höchsten Kriegsherrn dereinst werdet Rechenschaft ablegen müssen.“ Der religiös-sittliche Erziehungszweck der Schule tritt da deutlich hervor.

Nach einer militärisch strengen Ordnung ist die ganze Lebensweise der Schüler geregelt. Die beherrschende Tendenz der Schule zeigt sich in der Betonung des Religiösen: Gebet, Psalmengesang, Katechismusunterricht und Bibellektüre (am Sonnabend), Kirchgang (am Mittwoch und Sonntag) spielen eine wichtige Rolle. Hinsichtlich der äußeren Organisation hat Calvin sich in manchem an Sturms Straßburger Gymnasium angeschlossen. Aber an die Stelle des rhetorischen Bildungsziels Sturms ist das religiös-kirchliche Erziehungsziel getreten. Der Lehrplan trägt wohl einen humanistischen Charakter, aber es wird nicht wie bei Sturm dem Lateinsprechen

¹⁾ Kampschulte Bd. II, S. 322 f.

ein so unbedingter Wert zuerkannt, ein Vergleichen mit dem Französischen wird bei den Elementen der Grammatik wenigstens gefordert, der ganze Sprachunterricht hat hier ersichtlich weniger die Aufgabe einer Einführung in den Inhalt antiker Literatur und Kultur als einer formalen Schulung des Geistes. Bedeutsam ist aber, daß die antiken Historiker mehr als anderswo berücksichtigt werden. Die unterste (siebente) Klasse bietet den Anfangsunterricht in Buchstabieren, Lesen und Schreiben sowie Ausspracheübungen; in der sechsten Klasse wird die lateinische Formenlehre begonnen; in der fünften Klasse kommen die Elemente, Syntax und Stilübungen hinzu; die vierte Klasse treibt weiter Syntax (im Anschluß an Ciceros Briefe) und Verslehre (im Anschluß an Ovid) und beginnt mit dem Griechischen; in der dritten Klasse soll in Grammatik, Lektüre und Stilübungen das Griechische neben das Lateinische gestellt werden, damit beide Sprachen verglichen werden können; die zweite Klasse pflegt antike Historiker (Livius und Xenophon oder Polybios oder Herodian), von Dichtern wird Homer gelesen, auch die Anfangsgründe der Dialektik werden behandelt; in der ersten Klasse stehen Dialektik und Rhetorik im Mittelpunkt, als Muster werden Cicero und Demosthenes angesehen, Stilübungen und Deklamationen finden statt.

Auf diesem siebenklassigen Kollegium baut sich die Akademie (*schola publica*) auf, die öffentliche Vorlesungen bietet. Fünf Professoren sollen an ihr angestellt sein: je ein Professor für Hebräisch, Griechisch und für die freien Künste und zwei Professoren der Theologie. Der theologischen Ausbildung wurde natürlich besondere Sorgfalt zugewandt.

Die Disziplin in der calvinischen Schulorganisation entsprach dem strengen sittlich-religiösen Geist. Einer straffen Zucht waren die Schüler unterworfen, Übertretungen der Ordnung wurden unnach-sichtlich geahndet. Schule und Akademie ruhten ganz auf dem Fundament des calvinischen Glaubens. Rektor, Professoren und Lehrer wurden bei Übernahme ihres Amtes eidlich verpflichtet. Von den Studierenden der Akademie wurde die Unterzeichnung eines eidlich abgegebenen ausführlichen Glaubensbekenntnisses verlangt, 1576 hat man dann zwar diese eidliche Verpflichtung abgeschafft, um auch Andersgläubigen den Zutritt zur Akademie zu ermöglichen, ohne daß aber der Geist der Anstalt eine Änderung erfahren hätte. Kollegium und Akademie entwickelten sich glänzend. Das Kollegium zählte schon bei der Eröffnung etwa 600 Schüler, die Akademie 162 Studenten. Und in kurzer Zeit steigerte sich die Besucherzahl noch ganz wesentlich. Das Genfer Schulwesen gewann für den Calvinismus eine maßgebende Bedeutung. Geistliche wurden hier ausgebildet, die von der heroisch-asketischen Kraft der calvinischen Lehre erfüllt waren, in Frankreich, in Schottland und anderswo wirkten diese Männer mit unermüdlicher Energie für die Verbreitung der Lebensanschauung und der Lebenspraxis des Calvinismus.

Kapitel 8

Die Gegenreformation

Literatur: Allgemeinesgeschichtliches: *L. v. Ranke*, „Die römischen Päpste in den letzten vier Jahrzehnten“. 12. Aufl., 2 Bde. München 1923. *L. v. Pastor*, „Geschichte der Päpste“. Bd. 4 ff. *J. Janssen*, „Geschichte des deutschen Volkes“. Bd. 4.

§ 21

Das Schulwesen der Jesuiten

Literatur: *J. Huber*, „Der Jesuitenorden nach seiner Verfassung und Doktrin, Wirksamkeit und Geschichte charakterisiert“. Berlin 1873. *B. Duhr*, „Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge“. 3 Bde. Freiburg i. Br. 1907–21. *H. Stöckius*, „Forschungen zur Lebensordnung der Gesellschaft Jesu im 16. Jahrhundert“. 2 Stücke. München 1910 u. 1911. *H. Boehmer*, „Studien zur Geschichte der Gesellschaft Jesu“. 1. Bd. Bonn 1914. *P. Lippert*, S. J., „Zur Psychologie des Jesuitenordens“. Kempten 1912. *E. Gothein*, „Ignatius von Loyola und die Gegenreformation“. Halle 1895. *Ph. Funk*, „Ignatius von Loyola“. Berlin 1913. (Die Klassiker der Religion. Bd. 6.)

Über die Pädagogik der Jesuiten das umfassende Quellenwerk: *G. M. Pachtler*, S. J., „Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae, concinnatae, dilucidatae“. 4 Bde. (Monum. Germ. Paed. II, V, IX, XVI). Berlin 1887–1894. — *Fr. Paulsen*, „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. Bd. I (3. Aufl.), Buch II, Kap. 7. *G. Müller*, „Unterricht und Erziehung in der Gesellschaft Jesu während des 16. Jahrhunderts“ (in Schmidts Geschichte der Erziehung III, 1). *Ed. Zirngiebl*, „Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Wirksamkeit des Ordens in Deutschland“. Leipzig 1870. *G. Mertz*, „Die Pädagogik der Jesuiten“. Heidelberg 1898. *L. Sieverding*, „Das Helfersystem in den ältern Jesuitengymnasien“. Diss. Münster 1917. — *O. Braunsberger*, „Petrus Canisius“. 2. u. 3. Aufl. Freiburg 1921.

Die „Ratio studiorum“ lateinisch und deutsch bei *Pachtler* (Mon. Germ. Paed. V). Deutsche Übersetzung mit Einleitung auch in der „Bibl. der kath. Pädagogik“. Bd. 9. „Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu“ von *B. Duhr*. Freiburg i. Br. 1896. In Bd. 10 der Bibl. d. kath. Päd. „Der Jesuiten Sacchini, Juvencius und Kropf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu“, übersetzt von *J. Stier*, *R. Schwickerath*, *F. Zorell* (Freiburg i. Br. 1898), in Bd. 11 „Der Jesuiten Perpiña, Bonifacius und Possevin ausgewählte pädagogische Schriften“, von *Jos. Stier*, *H. Scheid*, *G. Fell* (Freiburg i. Br. 1901).

Das Streben nach Reformen des Bestehenden kam im 16. Jahrhundert nicht nur im Protestantismus zum Ausdruck, sondern auch innerhalb des Katholizismus erhoben sich Probleme einer Gestaltung des Kirchen- und Schulwesens, die den veränderten Zeitverhältnissen Rechnung trug. Und als fast ganz Deutschland (außer Bayern) dem Katholizismus verloren ging und auch in Österreich der Protestantismus Fortschritte machte, mußte es sich für die

katholische Kirche nicht nur um eine äußere und innere Kräftigung handeln, sondern es mußte auch weiteren Verlusten entgegengewirkt und Verlorenes wiederzugewinnen gesucht werden. Auf dem großen Konzil von Trient, das mit Unterbrechungen von 1545 bis 1563 dauerte, wurden die Dogmen der katholischen Kirche aufs neue festgestellt, Forderungen für die geistliche und sittliche Erneuerung wurden erhoben, in pädagogischer Hinsicht wurden die Dom- und Klosterschulen wiederzubeleben gesucht, unentgeltlicher Grammatikunterricht verlangt und vor allem die Errichtung von Seminarien zur Ausbildung von Klerikern für nötig erachtet. In katholischen Ländern, so in Bayern, sorgten die weltlichen Fürsten auf ähnliche Weise wie in protestantischen Ländern durch Schulordnungen für das Schulwesen: hier wie dort kamen natürlich wesentlich Lateinschulen in Frage, und in der äußeren Organisation dieser Schulen bestand eigentlich kein großer Unterschied zwischen den katholischen und den protestantischen Anstalten, die Ziele des lateinischen Sprachunterrichts waren wesentlich dieselben. Für die Stärkung der Kirche und die Organisation des Schulwesens haben dann aber hauptsächlich die katholischen Orden und Genossenschaften gewirkt. Den größten Einfluß hat in dieser Bewegung der Orden der Jesuiten gehabt, der eine aktiv führende Rolle in der Gegenreformation spielt.

Der Gründer der 1540 vom Papst Paul III. bestätigten „Gesellschaft Jesu“, der spanische Edelmann Ignatius von Loyola (1491–1556), hatte noch als gereifter Mann, nachdem er den militärischen Beruf aufgegeben und beschlossen hatte, sich dem Dienst der Kirche zu widmen, mit aller Energie philosophische und theologische Studien betrieben. Man hat mit Recht gesagt, daß etwas von dem spanischen Geist in der ganzen Organisation des Jesuitenordens steckt, so wie auch der Geist einer geradezu militärischen Ordnung und Disziplin in ihm vorhanden ist: Ignatius von Loyola hat dem Orden in der Tat ein charakteristisches Gepräge verliehen. Predigt und Lehre vor allem waren die Mittel, durch welche die Jesuiten das Ziel der Festigung und Ausbreitung der Kirche zu zu fördern suchten. Schon durch Papst Paul III. erhielt der Orden das Privileg, „in allen Erdteilen Kollegien, Häuser, Kirchen und Kapellen zu erbauen und anzunehmen“, und es wurde „den Bischöfen, jeder kirchlichen und weltlichen Behörde ohne Ausnahme“ untersagt, „die Errichtung solcher Gebäude zu verhindern“.

In den „Constitutiones“ (Satzungen) der Gesellschaft, die von Ignatius von Loyola noch selbst verfaßt sind, bezieht sich der ganze vierte Teil mit 17 Kapiteln auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Hauptsächlich handelt es sich dabei um die Ausbildung künftiger Angehöriger des Ordens selbst, aber es ist auch gelegentlich die Rede von auswärtigen Schülern, d. h. solchen, die nicht zum Orden zählen. Als das Ziel der Gesellschaft wird am Beginn des vierten Teils der Konstitutionen angegeben: „der eigenen Seele und den Seelen der

Nächsten zur Erreichung des Endzwecks, für den sie erschaffen sind, zu helfen“. Die ethisch-religiöse Tendenz also ist maßgebend. Für dieses Streben ist ein „musterhaftes Leben“ nötig, und es gehören dazu auch „Wissenschaft und Methode“. Der zum Noviziat Zugelassene soll daher zunächst das geziemende ethische Fundament gewinnen, indem er in Selbstverleugnung sich übt und in den Tugenden Fortschritte macht, dann aber soll er zum Gebrauch der Wissenschaften angeleitet werden, damit er dazu helfen kann, „daß Gott, unser Schöpfer und Herr, mehr erkannt und ihm besser gedient werde“. Die wissenschaftliche Ausbildung ist also ein Mittel für den religiös-kirchlichen Zweck. Kollegien, eventuell auch Universitäten oder Generalstudienanstalten, die von der Gesellschaft übernommen werden, sollen dazu dienen, daß diejenigen, die noch nicht die für den Orden erforderliche Bildung besitzen, „in der Wissenschaft und allem andern, was zur Hilfe für die Seelen beiträgt, unterrichtet“ werden.

Die eigentlichen Schüler der Kollegien sollen die *scholastici approbati* bilden, d. h. solche, die in einem zweijährigen Noviziat sich bewährt haben, „die verschiedenen Experimente und Prüfungen durchgemacht und die Gelübde nebst dem Versprechen des Eintritts in die Gesellschaft abgelegt haben“ und von denen „man vernünftigerweise hoffen kann, sie werden an Beispiel und Bildung zu tüchtigen Arbeitern im Weinberge Christi, unseres Herrn, heranwachsen“. Aber es werden unter Umständen auch Schüler vor Vollendung des Noviziats aufgenommen, es werden ferner auch Laienbrüder und eventuell auch auswärtige, nicht in den Orden eintretende Schüler ausgebildet. Bedacht soll darauf genommen werden, daß Körper und Geist durch die Studien nicht zu sehr überlastet werden: die Schüler sollen nicht in den der Gesundheit schädlichen Stunden studieren, sollen genügend Zeit zum Schlaf sich gönnen und in den geistlichen Arbeiten Maß halten. Den Abtötungswerken, Gebeten und Betrachtungen darf nicht mehr so viel Raum gegeben werden wie in der Zeit des Noviziats. Ja, es heißt in den Konstitutionen: „Die Anstrengung in den Wissenschaften, die man in der guten Meinung, Gott zu dienen, erlernt und die den ganzen Menschen beanspruchen, ist unserem Gott und Herrn ebenso angenehm, ja noch angenehmer als jene Übungen der Frömmigkeit in der Studienzeit.“ Als Wissenschaften, die dem religiös-kirchlichen Erziehungszweck dienen, gelten zunächst die „*Humaniora*“ aus verschiedenen Sprachen, dann Logik, Naturphilosophie und Moralphilosophie, Metaphysik und Theologie. Eine aufsteigende Ordnung soll dabei stattfinden, zuerst muß ein festes Fundament im Latein gelegt werden, bevor zu anderen Disziplinen weitergegangen wird. Damit die Studierenden recht gute Fortschritte machen, „sollen sie besonders die Seelenreinheit zu bewahren und die richtige Meinung bei den Studien zu haben suchen, indem sie in den Wissenschaften einzig den göttlichen Ruhm und Gewinn der Seelen erstreben“. Auch wenn sie nie zur

praktischen Ausübung des Gelernten können, „mögen sie doch festhalten, daß jene Mühe des Studierens, die man aus Gehorsam und Liebe billigerweise übernommen hat, angesichts der göttlichen und höchsten Majestät ein sehr verdienstliches Werk sei“. Der Zweck des Studiums wird also immer fest und konsequent im Auge behalten.

Eine genaue Zeitordnung in Studien, Gebeten, Vorlesungen, Essen, Schlaf usw. soll gewährt werden. Unbedingter Gehorsam gegenüber dem Leiter der Schule wird gefordert. Auch in der Disziplin soll die religiös-kirchliche Tendenz sich bekunden.

Mit pädagogischen Grundsätzen der Humanisten stimmt es überein, wenn Disputationen, Lateinsprechen, Versemachen, Stilübungen, Redewebungen usw. verlangt werden. Nach Vollendung des Studiums in einer Fakultät soll eine Wiederholung und eventuell schriftliche Zusammenfassung des Gelernten stattfinden.

Aber nicht nur die eigenen Kollegien der Jesuiten werden in den Konstitutionen berücksichtigt, es wird auch darauf hingewiesen, daß von ihnen möglichst auch öffentliche Schulen, die hauptsächlich für Externe in Betracht kommen, eröffnet werden sollen. Darin sollen wenigstens die Humaniora gelehrt werden, und es sollen die auswärtigen Schüler in der christlichen Lehre gut unterrichtet werden. Dabei sollen bei der Einrichtung der Schulen die jeweiligen örtlichen Verhältnisse berücksichtigt werden. Auch die Übernahme von Universitäten durch die Gesellschaft wird erwogen, „damit sich das segensreiche Wirken auf noch höhere und weitere Kreise ausdehne, sowohl durch die vorzutragenden Wissenschaften als wegen der Anzahl der zu ihnen zusammenströmenden Hörer und endlich durch die Grade, zu welchen Studierende befördert werden“. Einmal wird erwähnt, daß es wohl auch ein Werk der Liebe sei, für den Elementarunterricht zu sorgen, dazu reiche aber die Zahl der dem Orden zur Verfügung stehenden Personen nicht aus.

Damit waren schon Richtlinien für die Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens gegeben. Kollegien wurden auf Grund dieser Richtlinien errichtet. Von Ignatius von Loyola selbst wurde 1551 das Collegium Romanum begründet, das zu einer Musteranstalt für die ganze katholische Welt wurde, 1552 dann das Collegium Germanicum in Rom, in dem Deutsche zu Streitern für den Glauben in ihrem Vaterland herangebildet werden sollten. Bald entstanden auch in Deutschland Jesuitenkollegien. In Bayern, in den Rheinlanden und auch in anderen Gegenden faßten die Jesuiten festen Fuß und machten Rückeroberungen für den Katholizismus. Gymnasien und Universitäten versorgten sie mit Lehrern. Die Jesuiten bildeten einen tüchtigen Klerus für die katholische Kirche heran, und sie nahmen überhaupt das höhere Schulwesen ganzer Länder wie Bayern und Österreich in ihre Hand. Eine umfassende Wirksamkeit nach bestimmtem Grundplan auf dem Gebiet des Schul- und Unterrichtswesens macht sich da geltend, wie sie in diesem Ausmaße noch

nicht in Erscheinung getreten war. Eine konsequentere und weitreichendere Organisationstätigkeit wurde von der Gesellschaft Jesu entfaltet als auf seiten des Protestantismus, wo man um die Ordnung des Schul- und Kirchenwesens in den verschiedensten Ländern sich abmühte, ohne doch überall durchgreifende Erfolge zu erzielen.

Mit der Ausdehnung der pädagogischen Tätigkeit der Jesuiten im 16. Jahrhundert wurde das Bedürfnis nach einer allgemeinen, einheitlichen Studienordnung laut. Aber erst als Resultat langjähriger Beratungen kam eine solche Studienordnung zustande, erst der fünfte Ordensgeneral, P. Claudius Aquaviva, brachte das Werk zum Abschluß. 1581 ernannte die vierte Generalkongregation eine Kommission zur Ausarbeitung einer Studienordnung, ohne daß diese Kommission zum Ziel gelangte. 1584 berief Aquaviva eine sechsgliedrige Kommission, die einen ausführlichen Entwurf ausarbeitete, der in einigen Exemplaren gedruckt und 1586 den verschiedenen Provinzen zur Begutachtung zugesandt wurde. Nach Eingang der Rückäußerungen aus den Provinzen wurde 1591 ein neuer Entwurf hergestellt. Erst 1599 dann wurde die endgültige Studienordnung unter dem Titel „Ratio atque institutio studiorum“ herausgegeben. Sie ist die durch Jahrhunderte hin maßgebende Studienordnung der Jesuiten, 1832 wurde sie unter dem General Roothaan den Bedürfnissen der Zeit gemäß umgestaltet, ohne daß ihr Grundcharakter verändert wurde. Die „Ratio“ stellt die erste Studienordnung von internationaler Bedeutung dar. Nicht für eine einzelne Stadt oder für ein einzelnes Land will sie gelten, sondern für den ganzen Länderkreis, in dem die Gesellschaft Jesu ihre Tätigkeit ausübt.

In der Ratio werden nun Regeln für das ganze höhere Schulwesen und Universitätswesen gegeben, und zwar, wie das auch sonst in Schulordnungen des 16. Jahrhunderts geschieht, in der Form von Anweisungen für Rektoren, Lehrer usw. Man muß dabei beachten, daß es den Jesuiten einerseits um die Ausbildung von Ordensmitgliedern zu tun ist, die im Sinne der Ordenszucht gehalten werden müssen, daß sie sich andererseits aber auch mit der Ausbildung von „auswärtigen Schülern“ befassen, auf die natürlich nicht alle Vorschriften ohne weiteres angewandt werden. Normalerweise beginnt der Jesuit das Studium erst nach Absolvierung des zweijährigen Noviziats, und zwar muß er dann, wenn nötig, noch die gymnasiale Rhetorikklasse durchmachen, oder er beginnt, wenn er die nötigen Kenntnisse besitzt, mit dem dreijährigen Philosophiekursus. Darauf übt er eine Zeitlang praktische Lehrtätigkeit in einem Kollegium aus, dann erst werden die dazu Tauglichen zu dem vierjährigen theologischen Kursus zugelassen.

Die Oberleitung einer Provinz hat der „Provinzial“, der auch die Aufsicht über das Schulwesen der Provinz hat, für die Auswahl der Professoren und Lehrer sorgen muß usw. Es ist seine Pflicht, „mit allem Eifer dafür zu sorgen, daß unsern so vielfachen Bemühungen

auf dem Gebiete der Schulen auch der Erfolg, welchen die Gnade unseres Berufes fordert, reichlichst entspreche“. Er muß das Studienziel der Gesellschaft im Auge behalten, das darin besteht, „alle zu unserem Institute passenden Wissenschaften den Nebenmenschen derart vorzutragen, daß dieselben hierdurch zur Erkenntnis und Liebe unseres Schöpfers und Erlösers aufgemuntert werden“.

Die Leitung einer Studienanstalt oder einer Universität hat ein Rektor, der von einem oder mehreren Studienpräfekten unterstützt wird. Der Studienpräfekt soll „das Generalwerkzeug des Rektors“ sein, „damit die Studien gemäß der von ihm erhaltenen Vollmacht richtig geordnet, die Schulen so regiert und eingerichtet werden, daß die Schüler zu Gottes Ehre die größtmöglichen Fortschritte in echter Tugend, edlen Künsten und in der Wissenschaft machen“. Er sorgt für die Durchführung der Ordnung, er hat den Vorsitz bei Disputationen, er visitiert die Vorlesungen der Professoren und liest sogar die Kollegnachschriften der Schüler. Die Professoren, die durch akademische Vorlesungen für die höheren Studien wirken, sollen auch auf das gemeinsame religiöse Ziel gerichtet sein und ihre Schüler in und außerhalb der Vorlesungen zum Gehorsam und zur Liebe gegen Gott und zur Übung Gott wohlgefälliger Tugenden begeistern, sie zu den religiös-kirchlichen Pflichten anhalten. In allem soll der Professor „sorgfältig und andauernd fleißig“ sein, er „halte auf den Fortschritt der Studierenden sowohl in den Vorlesungen als in anderen wissenschaftlichen Übungen; er sei nicht vertraulicher mit dem einen Schüler als mit dem andern, er verachte keinen und Sorge für die Studien ebenso der Armen wie der Reichen; er befördere die Fortschritte eines jeden einzelnen Zuhörers im besondern“. Als Professoren für den theologischen und den philosophischen Vorlesungskurs werden angeführt: Professoren für die Heilige Schrift, für die hebräische Sprache, für die scholastische Theologie, für Kasuistik, für Philosophie, für Moralphilosophie und für Mathematik. Der Vorlesungsbetrieb trägt noch einen stark schulmäßigen Charakter. Die Professoren sind natürlich schon durch die Einstellung auf die kirchliche Lehre hinsichtlich des Stoffes und der Lehrart festgelegt, sind auf Autoritäten angewiesen. Ein mechanisches Diktieren wird verpönt, auf das Erklären wird besonders Wert gelegt; zur Einprägung des Vorlesungsstoffes dienen systematische Wiederholungen.

Die Schulen für die niederen Studien (*studia inferiora*), d. h. die Gymnasien, umfassen fünf Stufen oder Klassen: die oberste Klasse ist die Rhetorikklasse, die zweitoberste die Humanitätsklasse, dann folgen drei Grammatikklassen. Diese Fünfteilung findet sich in ähnlicher Weise ja auch bei anderen Gymnasialanstalten im 16. Jahrhundert. Die fünf Stufen sind, wie es in der Ratio schon bei den Regeln für den Provinzialen heißt, „so eng unter sich verkettet, daß sie in keiner Weise miteinander vermischt oder an Zahl vermehrt werden dürfen, einmal damit man die Zahl der ordentlichen Lehrer

nicht vergebens steigern müsse, sodann damit nicht die Vielheit der Schulen und Klassen eine über Gebühr lange Zeit erfordere, um diese niederen Studien durchzumachen“. Bei Überzahl der Schüler können Parallelklassen eingerichtet werden, die aber im Unterricht gleichmäßig voranschreiten sollen.

Für die Leitung der niederen Studien ist ein besonderer Präfekt bestimmt, der dem Rektor und dem Generalstudienpräfekt unterstellt ist. Er hat die Lehrer im Unterricht zu visitieren, Aufnahmeprüfungen und Jahresprüfungen zu leiten usw. Auch pädagogische Anleitungen für die Lehrer soll er geben, soll sie unterstützen und lenken, besonders auch dafür sorgen, daß ihr Ansehen und ihre Wertschätzung nicht gemindert werde, er soll die Kontinuität in der Methodik und Didaktik zu wahren suchen. Die Jesuiten haben überhaupt, da es ihnen auf Gleichmäßigkeit im ganzen Unterrichtsverfahren ankommt, auch für die praktisch-pädagogische Ausbildung des Lehrers Sorge getragen. So heißt es schon in den Regeln für den Rektor, dieser solle die künftigen Lehrer wöchentlich dreimal eine Stunde lang bei einem sehr erfahrenen Schulmann sich zusammenfinden lassen, „damit sie gegenseitig durch Vorlesen, Diktieren, Schreiben, Korrigieren und andere Arbeiten eines tüchtigen Lehrers zu ihrem neuen Schulberufe vorgebildet werden“. Und der Präfekt für die niederen Studien soll darauf achten, „daß die neuen Lehrer bei der Lehrart und den sonstigen Gebräuchen ihrer Vorgänger, soweit unser Schulsystem nichts dagegen hat, sorglich stehen bleiben, damit die Auswärtigen nicht so über den häufigen Lehrerwechsel klagen“.

Auf religiöse Erziehung durch Messe, Predigt, Katechismusunterricht, Gebet, Lektüre von Heiligenlegenden, Beichte wird Wert gelegt, da die Jugend ja „für den Dienst und die Liebe zu Gott sowie zu allen Tugenden“ vorbereitet werden soll. Der wissenschaftliche Unterricht ist natürlich hauptsächlich Sprachunterricht. Der Gebrauch des Lateinsprechens wird streng beibehalten, „mit Ausnahme jener Klassen, in denen die Schüler noch kein Latein verstehen“. Auswendiglernen wird auch eifrig gepflegt, und zwar werden die auswendig gelernten Lektionen von den „Dekurionen“, die hier ähnlich wie in den Sturmschen Schulen vorhanden sind, abgehört. Schriftliche Arbeiten sollen in den Grammatikklassen täglich (mit Ausnahme Sonnabends) eingeliefert werden. Täglich soll auch die Lektion desselben und des vorhergehenden Tages wiederholt werden, Sonnabends findet eine Wiederholung aller Lektionen der Woche statt. Man erkennt schon daraus, wie sehr eine intellektuelle Einprägung des Stoffes als wesentlich angesehen wird. Für die Lektionen der antiken Schriftstellerlektüre wird ein methodisches Vorgehen gefordert: 1. Vorlesen des ganzen Abschnitts durch den Lehrer, 2. kurze Erklärung des Inhalts und nötigenfalls des Zusammenhangs mit dem Vorhergehenden, 3. Erklärung jedes einzelnen Satzes, 4. Wiederholung des Ganzen und Bemerkungen. Es ist hier der Ver-

such einer methodischen Gliederung der Lektion gemacht: man kann sich dabei fast an die Herbart-Zillerschen Formalstufen erinnert fühlen. Stilübungen sollen „nicht aus dem Stegreife, sondern nach wohlüberlegter und schriftlicher Abfassung diktiert werden und nach Möglichkeit auf die Nachahmung Ciceros abzielen“; die humanistische Forderung der *imitatio Ciceros* erfährt also auch Berücksichtigung.

Besondere Bedeutung wird in den Jesuitenschulen auch dem Wettstreit, der *concertatio*, zugewiesen, wobei entweder der Lehrer fragt oder die Wettstreitenden einander gegenseitig Fragen stellen. Dabei können einzelne Schüler miteinander oder auch einer gegen mehrere kämpfen. Solche Wettstreite sind so oft wie möglich zu veranstalten, „damit ein edler Wettstreiter, dieser mächtige Hebel des Fleißes, befördert werde“. Zur Förderung des Wettstreiters dienen weiter öffentliche Vorträge, Prüfungen und feierliche Preisverteilungen. Ein solches Verfahren kann wohl die Schüler zur Selbsttätigkeit anregen und den Eifer wachrufen, es kann aber auch schädliche Nebenwirkungen mit sich bringen, indem einem Ehrgeiz Vorschub geleistet wird.

In Strafen wird dem Lehrer Milde empfohlen. Der Lehrer sei „nicht vorschnell noch im Untersuchen peinlich, er drücke lieber, wo er es ohne fremden Schaden kann, ein Auge zu; auch schlage er nicht bloß selbst keinen Schüler (dies ist nämlich das Amt des Korrektors), sondern er enthalte sich auch jeder Beleidigung in Wort und Tat“.

Für die Rhetorikklassse wird ausdrücklich das Ziel der „vollendeten Beredsamkeit“ (*perfecta eloquentia*) hingestellt, wozu in erster Linie Kenntnis der Redekunst, in zweiter Linie auch der Dichtkunst gehört. Dem humanistischen Ziel der Eloquenz wird hier Rechnung getragen. Die drei Hauptstücke des Unterrichts in der Rhetorik sind: 1. Übermittlung der Regeln der Redekunst (aus Cicero und Aristoteles). 2. Stillehre (durch Erklärung ciceronianischer Lehren) und 3. die „*eruditio*“, eine inhaltliche Allgemeinbildung, die aus der Geschichte und den Sitten der Völker, aus den angesehensten Autoren und jeder Art von Gelehrsamkeit geschöpft werden soll. Es kommt also nicht bloß auf die formale rhetorische Ausbildung an, sondern man sucht auch der inhaltlichen Seite der Bildung gerecht zu werden. In humanistischer Weise werden die Schüler auch zum Versemachen angehalten, ja es wird auch die Bearbeitung kurzer Dramen empfohlen, von denen die besten mit verteilten Rollen aufgeführt werden können. Der Pflege von „Schulkomödien“ haben sich die Jesuiten ja in der Folgezeit lebhaft gewidmet.

Die Humanitätsklasse soll den Boden für die Beredsamkeit vorbereiten. Die Mittel dazu sind: vor allem Sprachkenntnis, die aus Ciceros moralphilosophischen Schriften gewonnen werden soll, dann etwas Erudition, durch die der Geist aufgefrischt und unterhalten werden soll, und eine kurze Einführung in die Regeln der Rhetorik.

Die oberste Grammatikklassse hat zum Ziel die vollkommene Kenntnis der Grammatik. In früheren Klassen Gelerntes wird

wiederholt und vervollständigt. Für die Lektüre werden genannt: Briefe und philosophische Schriften Ciceros, römische Elegiker und Vergil. Im Griechischen soll die Kenntnis der elementaren Grammatik, der rudimenta, erreicht werden, zur Lektüre werden empfohlen: Chrysostomos, Äsop, Agapet u. a. In der mittleren und der unteren Grammatikklasse handelt es sich auch um die Erwerbung der notwendigen grammatischen Kenntnisse im Lateinischen und Griechischen. Gelesen und übersetzt wird in beiden Klassen hauptsächlich Cicero, in der untersten Klasse durchschnittlich vier Zeilen, in der mittleren sieben Zeilen täglich.

Außer dem regulären Unterricht der oberen und unteren Studien kennt die Ratio auch eine Art von freien Arbeitsgemeinschaften: es können sich Schüler unter dem Vorsitz eines Mitgliedes der Gesellschaft zu einer Vereinigung, einer „Akademie“, zusammenschließen, „um gewisse besondere Übungen, die sich auf die Studien beziehen, unter sich vorzunehmen“, so kann es etwa eine Akademie der Theologen und Philosophen, eine solche der Rhetoriker und Humanisten und eine solche der Grammatiker geben.

Die Ratio bietet in der Tat einen klug durchdachten Organisationsplan, in dem das ganze höhere Schulwesen bis in Einzelheiten hinein geregelt ist. Es sind gewiß keine epochemachenden Ideen darin enthalten, die der Pädagogik ganz neue Wege gewiesen hätten, sondern man kann vielfach Übereinstimmungen mit anderen pädagogischen Lehren des 16. Jahrhunderts wahrnehmen, man kann es verstehen, daß schon Johann Sturm eine Verwandtschaft der Jesuitenschulen mit seiner eigenen Schule konstatieren zu können glaubte, ohne daß da doch eine Abhängigkeit zu bestehen braucht. Aber gerade das ist bedeutsam, wie die Ratio in pädagogischer Hinsicht mittelalterliche und humanistische Momente zu einem einheitlichen religiösen und wissenschaftlichen Bildungsziel zusammenfaßt, wie sie eine systematische Geschlossenheit erreicht, die eine starke Wirkung verbürgt. Auf katholischer Seite ist damit das Programm einer großen pädagogischen Organisation entworfen worden, wie sie der Protestantismus, der sich mit seinen Schulordnungen auf einzelne Länder, Städte oder einzelne Anstalten beziehen mußte, nicht schaffen konnte. Äußerlich betrachtet sind es ähnliche pädagogische Bestrebungen, die in dem Schulwesen der Jesuiten zutage treten, wie diejenigen, die im protestantischen Schulwesen sich beobachten lassen: es sind Bestrebungen, die aus dem Geist des 16. Jahrhunderts sich ergeben, der Zeit, in der humanistische und religiös-kirchliche Bewegungen zusammengetroffen sind. Und doch unterscheiden sich die Ratio studiorum der Jesuiten und etwa die Württembergische Schulordnung, die Jesuitenkollegien und die protestantischen Klosterschulen so sehr, wie sich Katholizismus und Protestantismus unterscheiden. Im jesuitischen Bildungsziel scheinen die wissenschaftliche und die religiös-kirchliche Seite enger verbunden zu sein, scheinen

Unterricht und Erziehung mehr ineinanderzugehen als bei protestantischen Pädagogen des 16. Jahrhunderts, obwohl auch da beide Momente betont werden, etwa in der Forderung der *sapiens atque eloquens pietas*. Diese Einheitlichkeit wird gewonnen durch die autoritative Macht des katholischen Geistes, der die Organisation durchwaltet. Alles ist eingeordnet in das Ganze, das einen ganz bestimmten Charakter trägt, jedes Glied erscheint als gebunden durch die unpersönliche Autorität, die dahintersteht. Es ist nicht etwa eine im Verhältnis zu anderen Schulen des 16. Jahrhunderts besondere strenge Schulzucht, durch die die Jesuitenschulen gekennzeichnet wären, vielmehr herrschte bei Trozendorf, Neander u. a. wohl eine strengere Disziplin, aber bei diesen hing die Zucht wesentlich ab von der Persönlichkeit des Lehrers. Bei den Jesuiten dagegen herrscht eine objektive, unpersönliche, gleichsam abstrakte Ordnung, durch die sich jeder gebunden fühlen muß und die auch durch scheinbare Freiheiten nicht durchbrochen wird. So konnten die Jesuiten namentlich den Externen Vergünstigungen gewähren, Erholungen verschiedener Art gestatten, brauchten sie auch gar nicht alle Schüler direkt an den Orden zu fesseln, ohne doch fürchten zu müssen, daß der Geist ihrer Organisation litte und sie an Einfluß verlören. Allerdings lag dabei auch die Gefahr einer Mechanisierung der Ordnung nahe, was zur Unterdrückung selbständiger persönlicher Werte führen und den Unterricht als Werkzeug bestimmter Tendenzen erscheinen lassen konnte.

Mit ungemeiner Regsamkeit haben die Jesuiten im 16. und 17. Jahrhundert in allen katholischen Ländern meist mit Hilfe fürstlicher Gönner Studienanstalten begründet, die durch ihre gute und reiche Einrichtung als musterhaft gelten konnten. In Österreich, in Bayern, in den Rheinlanden, in Frankreich, in Italien und in Spanien haben sie starken Einfluß auf das Schulwesen gewonnen, in manchen Ländern lag fast das ganze höhere Unterrichtswesen in ihrer Hand, und auch Universitäten wurden von ihnen organisiert, wenn auch z. B. in Frankreich gerade die Universitäten den Jesuiten Widerstand entgegensetzten. Im Jahre 1616 verfügte der Orden schon über 372 Kollegien. Der Glanzperiode im 17. Jahrhundert aber folgte im Lauf des 18. Jahrhunderts ein Niedergang, der Macht der rationalistischen Aufklärung war der konservativ gerichtete Orden nicht mehr gewachsen.

Ähnliche pädagogische Grundsätze wie in der Ratio finden sich bei jesuitischen Methodikern und Didaktikern des 16. und 17. Jahrhunderts. So haben die humanistisch interessierten Spanier Petrus Johannes Perpiña (1530—1566) und Juan Bonifacio (1538 bis 1606) durch Lehre und Schrift gewirkt, ebenso der Italiener Anton Possevino (1533—1611). Schon auf die Ratio selbst konnten sich im 17. Jahrhundert Pädagogen wie Francesco Sacchini (1570 bis 1625) aus Umbrien und Joseph de Jouvancy (Juvencius, 1643 bis 1719) aus Paris stützen.

Erwähnt werden müssen auch die Bemühungen der Jesuiten um katholische Katechetik. Wie auf protestantischer Seite der Katechismus eine große Rolle spielte und für die religiöse Unterweisung in Kirche und Schule benutzt wurde, so hat man auch auf katholischer Seite im 16. Jahrhundert Katechismen verfaßt. Hier ist vor allem der Jesuit Petrus Canisius (1521—1597) zu nennen, der 1555 anonym die „Summa doctrinae christianae“ veröffentlichte, 1556 einen ganz kurzen Auszug daraus und 1558 den „Parvus catechismus catholicorum“ (Kleiner Katechismus für Katholiken), der eine maßgebende Bedeutung erhielt und in einer Menge von Auflagen Verbreitung fand.

§ 22

Pädagogische Wirksamkeit anderer katholischer Orden in der Zeit der Gegenreformation

Literatur: Vgl. katholische Darstellungen der Geschichte der Pädagogik. Außerdem: „Des heiligen Karl Borromäus Satzungen und Regeln der Gesellschaft der Schulen christlicher Lehre“, hrsgg. von Jos. Ant. Keller. Neue Ausgabe. Paderborn 1896 (Sammlung der bed. päd. Schriften, Bd. 16).

M. V. Neusee, „Die hl. Angela Merici“. 2. Aufl. Freiburg 1912. „Die Pädagogik des hl. Joh. Baptist de la Salle und der christlichen Schulbrüder“ von Fr. Paltram (Bibl. d. kath. Päd., Bd. 17). Freiburg 1911.

Außer den Jesuiten haben im 16. Jahrhundert noch andere katholische Orden eine pädagogische Wirksamkeit im Sinne der Bewegung der Gegenreformation entfaltet, und zwar haben sie im Gegensatz zu den Jesuiten auch das Volksschulwesen und das Mädchenschulwesen berücksichtigt.

Von älteren Orden, die im Mittelalter auf das Unterrichtswesen maßgebenden Einfluß hatten, haben die Benediktiner und die Franziskaner sich auch weiter pädagogisch betätigt, wenn sie auch keine solche Vorrangstellung mehr einnahmen wie im Mittelalter. Wichtig war es aber vor allem, daß im 16. Jahrhundert neue Gesellschaften gegründet wurden, die den Charakter ausgesprochener Lehrorden besaßen.

Umfassende Reformen des ganzen Schulwesens seiner Diözese nahm der später heilig gesprochene Erzbischof von Mailand Karl Borromeo (1538—1584) vor, der schon auf dem Tridentiner Konzil eine wichtige Rolle gespielt hatte. Er kümmerte sich um die Errichtung höherer Schulen verschiedener Art wie niederer Schulen. 1565 erließ er durch das Provinzialkonzil ein Dekret, in dem er die Fürsten und die Obrigkeit dringend ermahnte, „daß sie ohne Rücksicht auf die Kosten in den Städten und den ihnen untergebenen Orten öffentliche Lehrer anstellen, die sich ebensosehr durch echten Glauben und tadellosen Wandel als durch Wissenschaft und Kenntnisse auszeichnen“, in dem er aber weiter von den Pfarrern ver-

langte, daß sie an jedem Sonn- und Feiertag die Kinder ihrer Pfarrei in den Anfangsgründen des Glaubens unterrichten und ihnen beibringen, daß sie zunächst Gott und dann den Eltern Gehorsam schulden. 1569 wurde dann in einem weiteren Dekret zur Gründung einer Genossenschaft für christliche Schulen in den einzelnen Städten und Dörfern aufgefördert. Borromeo wirkte auch praktisch auf die Pfarrer der Erzdiözese Mailand ein und sorgte dafür, daß die von ihm gegründete „Gesellschaft der Schulen christlicher Lehre“ sich in diesem Gebiet verbreitete und regsam wirkte. 1570 erließ er die „Satzungen und Regeln der Gesellschaft der Schulen christlicher Lehre“, in denen er einen vollständigen Organisationsplan entwickelt. Zum Zweck des festeren und längeren Bestandes und der besseren Beaufsichtigung sollen alle Stadt- und Landschulen „nur einen Schulverband bilden, d. h. zu der einen Genossenschaft für den christlichen Unterricht vereinigt werden mit nur einem Oberhaupt und einer Verwaltung“. Um eine möglichst allgemeine und einheitliche christlich-religiöse Unterweisung ist es Borromeo zu tun.

Borromeo ist auch der Freund und Gönner des pädagogischen Theoretikers Silvio Antoniano (1540—1603), den er zu seinem Werk „Über die christliche Erziehung“ (*Della educazione christiana*, 1583) veranlaßt hat¹⁾.

Eine wesentliche Förderung hat durch Borromeo auch der weibliche Lehrorden der Ursulinerinnen erfahren. Angela Merici hatte 1535 sich mit gleichgesinnten Genossinnen zu einer freien Vereinigung zusammengefunden, die der Krankenpflege und der Erziehung armer Mädchen sich widmen sollte. Die Vereinigung erhielt dann aber den Charakter eines Ordens. Im Unterricht der weiblichen Jugend erblickten die Ursulinerinnen ihre Hauptaufgabe.

Der Spanier Joseph von Calasanza (1556—1648) gründete den Orden der Piaristen, der in seinen „frommen Schulen“ (*scholae piae*) einen unentgeltlichen christlichen Volksschulunterricht erteilte und sich stark in verschiedenen Ländern ausbreitete. Später beschäftigten sich die Piaristen auch mit dem höheren Schulwesen.

In Frankreich hat gegen Ende des 17. Jahrhunderts die Genossenschaft der „Brüder der christlichen Schulen“ (*frères des écoles chrétiennes*) eine emsige pädagogische Tätigkeit begonnen. Jean Baptiste de la Salle (1651—1719) war der Begründer dieser Bruderschaft. Wie bei den Jesuiten, so ist auch bei den Schulbrüdern aller Unterricht unentgeltlich. De la Salle hat selbst eine Reihe von Schulen errichtet. Nach dem Tod des Stifters verbreitete sich der Orden noch wesentlich weiter. Nicht nur dem Elementarschulwesen haben sich die Schulbrüder zugewandt, sondern — darin bekundeten sich bereits die neuen Tendenzen eines pädagogischen

¹⁾ „Kardinal Silvio Antoniano, Die christliche Erziehung“, übersetzt von F. X. Kunz (Bibl. d. kath. Päd., Bd. 1). Freiburg i. Br. 1888;

Realismus — auch dem Realschulwesen und dem technischen Schulwesen in verschiedener Form. Auch mit Fragen der Heranbildung von Lehrern haben sie sich beschäftigt.

Diese und noch andere Orden haben in katholischen Ländern gewirkt. Durch die freie Tätigkeit der Orden konnte die katholische Kirche einen unmittelbareren und stärkeren Einfluß auf das Unterrichtswesen gewinnen als die protestantische Kirche, die bei der Gestaltung des Schulwesens mehr von der weltlichen Macht abhängig war.

Katholizismus und Protestantismus stehen sich am Ende des 16. Jahrhunderts auch in der Geschichte der Pädagogik scharf gegenüber. Die Pädagogik hat eine ausgesprochene Konfessionalisierung erfahren. Von beiden Seiten sind große Anstrengungen gemacht worden, eine Neuorganisation des Schulwesens durchzuführen, auf beiden Seiten waren dabei nicht rein pädagogische Motive maßgebend, sondern die religiös-kirchlichen Interessen standen im Vordergrund, und die pädagogischen Ideen wurden durch sie mitbestimmt. Der Kirchenstreit konnte aber der Pädagogik nicht zum Segen reichen. Auch wenn Schulordnungen erlassen wurden und wenn man sich bemühte, besonders das höhere Schulwesen wiederaufzurichten, so war doch eine Einheitlichkeit auf pädagogischem Gebiet nicht zu erzielen, und manche Bezirke der Pädagogik wurden vernachlässigt. Für die Bildung des Volkes war nicht genügend gesorgt, wenn man eine dogmatische Katechismusbelehrung weiteren Kreisen zu übermitteln suchte. Das Volk war zerrissen durch die kirchlichen und politischen Kämpfe, da taten Erziehung und Bildung not, wenn eine völlige Verrohung vermieden werden sollte.

III. System- und Methodenprobleme im 17. Jahrhundert

Kapitel 9

Neue philosophische und pädagogische Bestrebungen in Frankreich und England

Literatur: K. A. Schmidts „Geschichte der Erziehung“. Bd. III, 1 und Bd. IV, 1. Außerdem Spezialdarstellungen über französische und englische Pädagogik.

§ 23

Die Autonomie des Denkens und das System der Wissenschaften

Literatur: Vgl. „Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie“, III. Teil, neu bearbeitet von M. Frischeisen-Köhler und W. Moog, Berlin 1924 und dort angeführte weitere Literatur. Besonders zu erwähnen sind die Abhandlungen Diltheys „Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation“ (Gesammelte Schriften, Bd. II. 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1923).

Die ästhetischen Bildungstendenzen des Humanismus waren durch die religiös-kirchlichen Fragen der Reformation und der Gegenreformation zurückgedrängt worden. Aber der Streit um die Dogmen konnte das Denken nicht befriedigen und konnte keine Grundlage für eine neue Kultur schaffen, so sehr er auch die Gemüter erregte. Der Geist, der durch Renaissance und Humanismus ein neues Verhältnis zur Welt und zum Leben gefunden hatte, verlangte nach einem ihm angemessenen Ausdruck und suchte sich zu befreien von religiös-kirchlichen Bindungen, wie sie gerade durch die religiösen Kämpfe wieder geschaffen wurden. Probleme der Erkenntnis und der Wissenschaft mußten angesichts der Zwiespältigkeit und der Verwirrung im geistig-kulturellen Leben auftauchen. Das Denken stellt sich auf sich selbst, es wird autonom, es wird seiner Macht gegenüber der Welt der Gegenstände sich bewußt, es ringt nach Klarheit und Ordnung. Konnte man in der Renaissance eine Befreiung des Individuums wahrnehmen, so handelt es sich nun um eine Befreiung des Denkens. Das bedeutet nicht einen Subjektivis-

mus, der die Willkür zum Prinzip macht, sondern es bekundet sich darin ein neues Streben nach Objektivität, nach sicheren Grundlagen, nach systematischem Zusammenhang. Von Vorurteilen will man das Denken reinigen, man will kritisch prüfen, man will die natürliche Vernunft sprechen lassen, man sucht nach den natürlichen Prinzipien der Religion, der Ethik, des Rechtes, des Staates usw., man strebt danach, alles einzuordnen in ein großes, rational begreifbares Ganzes.

Es ist charakteristisch, daß man an dem Wahrheitsgehalt des Überlieferten zweifelt, daß man nach Kriterien der Wahrheit verlangt, daß Fragen nach der Methode des Erkennens und dem System der Wissenschaften Beantwortung heischen. Und es ist nicht verwunderlich, daß Mathematik und Naturwissenschaften jetzt als Muster wissenschaftlicher Erkenntnis erscheinen und die Methode der mechanistischen Naturauffassung eine dominierende Bedeutung erhält. Nicht plötzlich ist die neuzeitliche Naturwissenschaft entstanden, sondern allmählich hat sie sich entwickelt: im ausgehenden Mittelalter schon sind bei den Pariser Ockhamisten empirisch-naturwissenschaftliche Forschungen unternommen worden, durch die z. B. Leonardo da Vinci beeinflusst worden ist, auf dem Gebiet der Astronomie bezeichnen dann Copernicus und Kepler Etappen des Weges der neuen Wissenschaft. Eine mathematische Gesetzmäßigkeit erblickt man in der Welt und sucht sie zu bestimmen, wenn man dabei auch noch wie Kepler einem ästhetisch-mystischen Neuplatonismus huldigt. Die Welt hat teil an der Quantität, sagt Kepler, und der menschliche Geist „erkennt nichts richtiger als die Quantitäten selbst, zu deren Erfassung er geschaffen scheinen kann“. Eine mathematisch-quantitative Betrachtungsweise tritt also da hervor. Aber erst bei Galilei ist die mechanistische Naturauffassung zur Ausbildung gelangt. Die Natur ist „in mathematischer Sprache geschrieben“, so heißt es bei ihm, „ihre Schriftzüge sind Dreiecke, Kreise und andere geometrische Figuren, ohne deren Hilfe man kein Wort verstehen kann, ohne die man in einem dunklen Labyrinth vergeblich herumirrt“. Nicht nach verborgenen Kräften wird gefragt, sondern nach den mathematisch formulierbaren Gesetzen der Natur. Und die mechanische Bewegung, wie sie physikalisch feststellbar und berechenbar ist, gilt als Grundphänomen. Eine metaphysische Zweckbetrachtung, wie sie frühere Naturphilosophie übte, wird verpönt, die mechanistisch-kausale Erklärung der Natur erscheint als alleinberechtigt. Erfahrung und Denken sollen dabei eine Verbindung eingehen, das Denken ist ein Mittel zur Beherrschung des Empirischen, und das Experiment gibt einen Prüfstein für das Denken ab. Nicht etwa eine bloß empirisch-induktive Methode befolgt Galilei, sondern er sucht induktives und deduktives Verfahren zu vereinigen. Die neue Methode der Naturwissenschaft war vor allem eine neue Denk- und Erkenntnismethode, und als solche hat

sie einen maßgebenden Einfluß auf die Wissenschaften überhaupt gewonnen.

Aber diese neue Methode der Naturwissenschaft war nur eine Seite des neuen Geistes, nur ein Ausdruck des Strebens nach Autonomie des Denkens und nach universal systematischer Ordnung. Auf anderen Gebieten wirken sich entsprechende neue Tendenzen aus: verschiedene Provinzen der Erkenntnis wie des Lebens drängen nach Selbständigkeit, machen sich frei von traditionellen Bindungen. Ein Besinnen auf die eigenen, „natürlichen“ Grundlagen setzt ein. Aus dem Widerstreit und der Mannigfaltigkeit des Einzelnen heraus strebt man zum Gemeinsamen, zum Allgemeinen, zu dem, was nicht dem räumlich und zeitlich fixierten Individuellen, sondern dem Wesen des Menschen überhaupt zukommt. Und dieses Gemeinsame scheint das methodisch sichere Fundament zu bieten, auf dem man aufbauen könnte. Erkenntnis, die Anspruch machen konnte auf Gewißheit, wollte man besitzen. So suchte man nach einem natürlichen Recht, das ein Gebot der Vernunft sei, einem Recht, das, wie der holländische Rechtslehrer Hugo Grotius (1583—1645) sagte, ewig ist, so daß Gott selbst es nicht zu ändern vermöge, denn so wenig er bewirken könne, daß 2×2 nicht $= 4$ sei, so wenig könne er bewirken, daß das seiner Natur nach Schlechte nicht schlecht sei. Man suchte wie Herbert von Cherbury (1541—1648) nach den ewigen Wahrheiten, deren Merkmal in der allgemeinen Übereinstimmung bestehe, und leitete daraus die Grundsätze einer universalen Vernunftreligion ab. Wo durch dieses Streben nach Autonomie eine Loslösung von dem aufs Transzendente gerichteten religiös-kirchlichen Geist auch mit Bezug auf das praktische Leben erfolgte, ergab sich eine „Verweltlichung“: eine weltliche Moral unabhängig von religiösen Dogmen bildet sich aus, der Staat wird mehr und mehr zur weltlichen Macht, die sich nicht mehr der kirchlichen Gewalt einfach unterordnet, sondern ihrerseits den kirchlichen Charakter ihres Gebietes bestimmt und in der Form des Absolutismus ihre schärfste Ausprägung findet, die Politik verfährt nach dem Prinzip der Staatsräson und emanzipiert sich bewußt von Moral und Religion, eine neue gesellschaftliche Ordnung entsteht, und auch das Wirtschaftsleben erfährt bemerkenswerte Änderungen.

In der Geschichte der Philosophie läßt man mit dem 17. Jahrhundert gewöhnlich erst die eigentliche Neuzeit beginnen, denn da treten die großen philosophischen Systeme auf. Herkömmlicherweise unterscheidet man in der Philosophie der Neuzeit die Richtungen des Rationalismus und des Empirismus. Aber diese beiden Richtungen sind im 17. Jahrhundert keineswegs reinlich voneinander zu scheiden, beide Richtungen haben da mancherlei Gemeinsames: man sucht nach dem Allgemeinen, dem „Natürlichen“, man sucht nach einer sicheren Methode, man sucht nach einer systematischen Ord-

nung. Ob man dabei mehr rationale oder mehr empirische Gesichtspunkte voranstellt, ist nicht das allein Maßgebende, auch der Rationalismus verschmäht nicht die Berufung auf Erfahrung, und auch der Empirismus kommt nicht ohne rationale Konstruktion aus. Das Ineinandergehen beider Tendenzen kann man schon bei Descartes beobachten, den man gewöhnlich den Begründer des Rationalismus nennt: der rationalistische Erkenntnistheoretiker und Metaphysiker beschäftigt sich doch auch mit empirisch-psychologischen, physikalischen, physiologischen, anatomischen und sonstigen Untersuchungen. Und bei Hobbes gar kann man zweifeln, ob man ihn zu den Rationalisten oder zu den Empiristen zählen soll: aus elementaren Ursachen, aus Naturtrieben werden da Erscheinungen der Naturwirklichkeit wie des kulturellen Lebens in mechanistischer Weise zu erklären gesucht, eine positivistische Denkweise erhebt sich da, die doch mit rationalistisch konstruierender Methode arbeitet.

Die Philosophie hat nicht etwa einfach die Betrachtungsweise der Naturwissenschaft nachgeahmt, sondern schon die eigene Problematik innerhalb der Philosophie selbst wies auf Fragen der Methodik und Systematik der Erkenntnis, Skepsis und Kritik dem Überkommenen gegenüber machten sich geltend. Neue Wege der Erkenntnis mußten geschaffen werden. Charakteristisch ist, wie der französische Philosoph René Descartes (1596–1650) nach einer „Methode des richtigen Vernunftgebrauchs“ und nach den Grundlagen der Philosophie sucht. Das Schulwissen, das er auf der Jesuitenschule in La Flèche sich angeeignet hatte, befriedigte ihn nicht, weil es keine sichere Erkenntnis bot. „Von Jugend auf“, sagt er, „habe ich mich den Wissenschaften zugewandt. Man sagte mir, durch sie könne man eine klare und sichere Erkenntnis von allem erlangen, was für das Leben von Wert sei, und so war ich vom sehnlichsten Wunsch beseelt, sie kennenzulernen. Als ich nun den ganzen Studiengang beendet hatte und mich, wie es Sitte war, zu den Gelehrten hätte rechnen dürfen, da war ich ganz anderer Meinung geworden! Zweifel und Irrtümer umgaben mich, und nur das eine schien mir bei all meiner Lernbegierde immer klarer und klarer geworden zu sein, nämlich daß ich nichts weiß. Und doch besuchte ich eine der hervorragendsten Schulen in ganz Europa, wo es, wenn überhaupt irgendwo in der Welt, gelehrte Männer geben mußte.“ Bezeichnenderweise wird gerade auch der Wert der humanistischen Bildung jetzt bezweifelt. Gegen eine allzu eingehende Beschäftigung mit antiker Sprache und Literatur wendet Descartes ein: diejenigen, die sich zu lange bei den Ereignissen verflossener Jahrhunderte aufhielten, blieben „gewöhnlich sehr unwissend in den Vorgängen der Gegenwart“. Und Rhetorik und Poesie sind ihm nicht einfach erlernbar, wie das traditionelle Ansicht war, er hält beide „mehr für Geistesgaben als für Früchte des Fleißes“: wer die größten Verstandeskkräfte besitze und seine Gedanken zu ordnen ver-

stehe, könne auch am überzeugendsten reden, selbst wenn er niemals etwas von Rhetorik gehört hätte, und wer die geistreichsten Einfälle habe und sie schwungvoll auszudrücken verstehe, werde ein Dichter sein, selbst wenn er von Poetik keine Ahnung hätte. Das bedeutet eine Kritik am überlieferten Bildungsideal vom Standpunkt einer modernen Anschauungsweise aus. Selbstbesinnung und Kenntnis der Welt werden gefordert. Descartes sagt von seinem Entwicklungsgang: „Ich beschloß keine andere Wissenschaft mehr zu suchen, als die ich in mir selbst oder in dem großen Buch der Welt finden konnte.“ Er erwirbt sich Erfahrung auf Reisen, lernt die Verschiedenheit menschlicher Meinungen und Sitten kennen, befreit sich dadurch von Irrtümern und Vorurteilen und faßt dann den für seine Philosophie grundlegenden Entschluß, „sich von allen früher als wahr hingenommenen Meinungen loszusagen“. Nur was ganz klar und deutlich zu erkennen ist, soll als wahr gelten. Auf erkenntnistheoretischer Grundlage errichtet er ein idealistisches philosophisches System, in dem der moderne Geist sich ausdrückt und dessen Gedanken in Frankreich, in Deutschland wie in England gewirkt haben.

In England strebte Francis Bacon (1561—1626) danach, die „Idole“, die Vorurteile, die der Erkenntnis im Weg stehen, zu beseitigen und eine „wahre und legitime Ehe“ zwischen empirischer Wahrnehmung und der Verstandeserkenntnis herzustellen. Die Methode der Induktion erscheint ihm als die rechte Erkenntnistheorie, eine universale Neuordnung der Wissenschaften sucht er in seiner „Instauratio magna“ durchzuführen.

Thomas Hobbes (1588—1679) schafft dann ein geschlossenes System auf der Grundlage mechanistischer Naturauffassung, das in seinen drei Teilen, der Lehre vom Körper, der Lehre vom Menschen und der Lehre vom Bürger, von einheitlicher Tendenz getragen ist. Die Erkenntnis mit ihrer logischen Gesetzmäßigkeit, die menschliche Seele mit ihren Empfindungen und Vorstellungen, der Staat mit seiner rechtlichen und politischen Organisation — sie alle gehorchen dem gleichen Mechanismus wie die physikalische Natur, auf allen diesen Gebieten läßt sich von elementaren „natürlichen“ Bestandteilen aus das zusammengesetzte natürliche oder künstliche Gebilde konstruieren.

Gegen Ende des 17. Jahrhunderts gab John Locke (1632—1704) eine Kritik der Erkenntnis vom psychologisch-empirischen Standpunkt und entwarf ein System, das den Typus der englischen Erfahrungsphilosophie kennzeichnet. Gerade Locke ist es auch gewesen, der von seinem psychologischen Empirismus aus eine naturgemäße, individualistische Pädagogik forderte.

Auf dem Festland sind für den Geist der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts charakteristisch die beiden großen philosophischen Systeme von Spinoza und Leibniz. Benedictus de Spinoza

(1632—1677) hat einen rationalistischen Pantheismus ausgebildet und die deduktive Methode konsequent durchzuführen gesucht. Eine logische Ableitung des ganzen Systems aus grundlegenden Definitionen und Axiomen schien hier das Ideal verstandesmäßiger Erkenntnis zu repräsentieren. Der Begriff der Natur spielt auch bei Spinoza eine wichtige Rolle: Gott oder die Natur heißt die eine, unendliche und ewige Substanz, aus der alles mit logischer Notwendigkeit sich ergibt. Alles „ist in Gott, und alles, was geschieht, geschieht allein durch die Gesetze der unendlichen Natur Gottes und folgt aus der Notwendigkeit seiner Wesenheit“. Nichts ist zufällig, sondern alles ist „kraft der Notwendigkeit der göttlichen Natur bestimmt, auf gewisse Weise zu existieren und zu wirken“. Die rationalistische Konstruktion nach geometrischer Weise (*more geometrico*) triumphiert hier.

Das philosophische System aber, das den Abschluß der geistigen Bewegungen des 17. Jahrhunderts darstellt und durch seine Bedeutung epochenmachend für die Folgezeit wirkt, ist das System des deutschen Philosophen Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 bis 1716). Nicht nur war Leibniz persönlich ein ungemein vielseitiger Geist, der auf den verschiedensten Gebieten sich erfolgreich betätigt hat, in der Philosophie, der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Geschichtswissenschaft, der Sprachwissenschaft, der Rechtswissenschaft, der Theologie, er hat auch ein philosophisches System geschaffen, das an universaler Weite alle früheren Systeme der Neuzeit übertrifft. Und nicht nur war er praktischer Organisator von Akademien der Wissenschaften, er hat auch die Probleme der inneren Organisation und Systematik der Wissenschaften auf tiefste erfaßt und zu lösen gesucht. Der Gedanke einer umfassenden Wissenschaftslehre hat ihn lebhaft beschäftigt. Der Universalismus der Leibnizschen Philosophie bedeutet nun nicht, daß da alles unter die Herrschaft eines starren rationalen Prinzips gezwungen wäre, vielmehr ist die Einheit, nach der Leibniz strebt, gerade eine Einheit, die reichste Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit in sich enthält, der Universalismus kann sich hier bezeichnenderweise mit einem Individualismus verbinden. Leibniz bringt den Systemgedanken, wie er im 17. Jahrhundert auftritt, zur Vollendung, aber er ragt auch schon in manchem weit über das 17. Jahrhundert hinaus.

So ist das 17. Jahrhundert eine Epoche großer philosophischer Systeme, in denen sich die Macht des neuen Denkens offenbart. Man darf aber auch nicht vergessen, daß auch religiöse Tendenzen diese Zeit durchziehen. Weniger in der rationalistischen Theologie kommen diese zum Ausdruck als in eigenartigen Strömungen, die im Gegensatz zu den offiziellen Kirchenlehren sich befinden. Schon im 16. Jahrhundert traten Mystiker auf, die unbefriedigt waren von der herrschenden protestantischen Orthodoxie, Männer wie Sebastian Franck (1499—1542) und Valentin Weigel (1533—1588) wirkten

da. Am Anfang des 17. Jahrhunderts steht dann der tiefsinnige Jakob Böhme (1575–1624), bei dem der mystische Drang sich gleichsam zur Autonomie emporzuringen und ein umfassendes theosophisches System zu gestalten sucht. Auch anderwärts fehlt eine Hinneigung zur Mystik in dieser oder jener Form nicht. In Frankreich hat Blaise Pascal (1623–1662) einerseits die Mathematik ihrer Rationalität und Exaktheit wegen gepriesen, andererseits die Bedeutung des Irrationalen in religiöser Hinsicht hervorgehoben. Pierre Poiret (1646–1719) hat sich an Jakob Böhme angeschlossen. Und Nicole Malebranche (1638–1715) wird vom cartesianischen Rationalismus aus zu einer mystischen Ideenlehre geführt. In England wird im 17. Jahrhundert von Männern wie Ralph Cudworth (1617–1688) und Henry More (1614–1687) ein Platonismus vertreten, der bei More in einen eigenartigen Mystizismus mündet, auch Anhänger Böhmes fehlen da nicht.

Es entspricht den Tendenzen dieses Zeitalters, daß auch auf pädagogischem Gebiet ein neuer Geist sich entwickelt, daß der Drang nach Autonomie und Systematik auch da sich geltend macht, daß Probleme der Methodik in den Vordergrund treten, daß man Grundsätze einer „natürlichen“ Pädagogik aufzustellen sucht. Diese Zeit konnte sich nicht mehr mit dem ästhetisch-humanistischen Bildungsideal noch auch mit dem religiös-kirchlichen der Reformation begnügen, sie verlangte ein neues Bildungsideal, das dem Streben der Gegenwart Rechnung tragen konnte, das für Theorie und Praxis fruchtbar erschien.

§ 24

Montaigne als Vorläufer einer neuen Pädagogik und die Zeit Descartes'

Literatur: Allgemeines über Montaigne: *W. Weigand*, „Montaigne“. München 1911. (Darin auch weitere Literatur angegeben.) Über seine Pädagogik *G. Schmid* in „Schmids Geschichte der Erziehung“. III, 1. S. 208 ff. *B. Barth*, „Montaignes Pädagogik im Verhältnis zu seiner Philosophie“. Ztsch. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. I, 1911, S. 3 ff. *P. Villey*, „L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau“. Paris 1911. *Ernst Thiele*, „Die Erziehung zur Selbsttätigkeit bei Montaigne und Locke“. Diss. Leipzig 1920. *Jos. Kehr*, „Die Erziehungsmethode des Michel von Montaigne“. Progr. Eupen 1889. *Erich Masius*, „Die pädagogischen Ansichten Montaignes“. Diss. Leipzig 1890. *Carl Max Mehner*, „Der Einfluß Montaignes auf die pädagogischen Ansichten von John Locke“. Diss. Leipzig 1891. *Isidor Schmieder*, „Die pädagogischen Anschauungen Montaignes“. Diss. Leipzig 1898.

Über die franz. Pädagogik im 17. Jahrhundert *E. v. Sallwürk*, in „Schmids Geschichte der Erziehung“. IV, 1. S. 404 ff.

K. Olzscha, „Der muttersprachliche und lateinische Unterricht in den Petites Ecoles von Port Royal“. Progr. Annaberg 1890. *J. Carré*, „Les pédagogues de Port Royal“. Paris 1887. *B. J. Lange*, „Die Pädagogik des

Pierre Coustel“. Wandsbek 1903. (Darin auch weitere Literatur über Port Royal.)

Übersetzungen: „Michel de Montaigne, Auswahl pädagogischer Stücke“, übersetzt von E. Schmidt (Bibl. pädag. Klassiker, Bd 12). 2. Aufl. Langensalza 1894. „M. de Montaigne“, übersetzt von K. Reimer (Pädagog. Bibl., Bd. 4). 2. Aufl. Leipzig 1875. „Montaigne, Über die Erziehung der Kinder“, übersetzt von L. Wattendorf (Sammlung der bed. päd. Schriften, Bd. 17). Paderborn 1894.

In Frankreich hat sich im 16. Jahrhundert die Richtung einer praktischen Lebensphilosophie ausgebildet, die durch ihre kritischen, modernen Züge bemerkenswert ist. In einer skeptischen Haltung dem Überlieferten gegenüber zeigt sich da das Streben nach Selbstständigkeit und neuem Lebensgehalt. Nicht ein zersetzender oder müde verzichtender Skeptizismus tritt da zutage, sondern die Stimmung einer kritisch gerichteten praktischen Lebensweisheit. Man will sich frei machen von Autorität und Dogma, man will der individuellen Natur ihr Recht werden lassen, man will das Leben der Gegenwart ergreifen. Der Eigenwert des realen praktischen Lebens, das von religiösen und metaphysischen Bindungen losgelöst ist, wird hier betont, eine Lebensmoral wird gesucht. An Gedanken der italienischen und der französischen Renaissance konnte man dabei anknüpfen, französischer Geist hatte ja im 16. Jahrhundert manches aus Renaissance und Humanismus in sein Wesen aufgenommen. Aber man trieb jetzt die Idealisierung der Antike nicht mehr so weit, wie es Renaissance und Humanismus taten, man behielt die freie, weltliche Geistesart der Renaissance bei, jedoch nicht die Nachahmung der Antike in Sprache und Literatur, man wollte nicht in der Vergangenheit, sondern in der Gegenwart leben.

Eine eigenartige Persönlichkeit, die noch stark den Charakter eines Renaissancemenschen hat, aber darüber hinaus modern-realistische Züge aufweist, ist der Skeptiker Michel de Montaigne (1533 bis 1592), der mit seinen 1580 zum erstenmal erschienenen „Essais“ ein vielbewundertes Meisterwerk der neuen französischen Literatur schuf. Die freie literarische Form des Essais war die diesem freien Geist gemäße Ausdrucksform. Nicht auf die Aufstellung eines wissenschaftlichen Systems kommt es dabei an, sondern auf eine zwanglose, lebendige Erörterung der verschiedensten Fragen. Ein Individualismus kann sich da äußern, der sich nicht mehr durch Tradition und Autorität gebunden fühlt. Eine individuelle, weltlich-praktische Lebensanschauung wird verkündet.

Auch auf pädagogischem Gebiet mußte diese neue Lebensanschauung sich auswirken. Bezeichnend ist schon, daß Montaigne selbst eine Erziehung empfangen hatte, die von der üblichen abwich. Er erzählt in den Essais, sein Vater habe ihn ganz frühzeitig, noch ehe er sprechen konnte, einem deutschen Erzieher übergeben, der nur lateinisch mit ihm sprach, auch die anderen Personen zur Umgebung hätten

mit dem Kind nur lateinisch sprechen dürfen. So habe er bis zum siebenten Jahr kaum Französisch, aber gut Lateinisch sprechen gelernt, und zwar „ohne Kunst, ohne Buch, ohne Grammatik oder Regeln und ohne Rute und Tränen“. Das Griechische habe er durch einen Sprachmeister beim Spielen und Spazierengehen erlernt. Sein Vater habe überhaupt das Prinzip verfolgt, ihn ohne Zwang so zu leiten, daß er aus eigenem Antrieb die Wissenschaften und die Pflichten liebte, und ihn mit Liebe und Sanftmut, ohne Strenge und Härte zu bilden. Die körperliche Erziehung wurde nicht vernachlässigt. Mit sieben Jahren wurde Montaigne von seinem Vater auf das berühmte Collège de Guyenne in Bordeaux geschickt und dort seiner Kenntnisse wegen gleich in die oberen Klassen aufgenommen. Er genoß auch da gewisse Vorrechte, wurde durch geeignete Lehrer besonders unterrichtet, konnte viel Privatlektüre treiben, aber er meint doch, daß der Gymnasialunterricht ihm keine wesentliche Frucht eingetragen habe, nur der Schulaufführungen, bei denen er Hauptrollen spielte, erinnert er sich gern. Mit dreizehn Jahren schon hatte Montaigne das Collège absolviert.

In seinen Essais berührt Montaigne auch pädagogische Fragen, seine grundsätzlichen Ansichten darüber entwickelt er besonders im 24. und 25. Kapitel des ersten Buches (in der ersten Ausgabe ist es das 25. und 26. Kapitel). Das eine Kapitel (Du pédantisme) wendet sich kritisch gegen die Pedanterie der herkömmlichen Schulbildung, das andere Kapitel (De l'institution des enfants), das an die Gräfin von Foix gerichtet ist, gibt einige positive Richtlinien für Erziehung und Unterricht. Eine naturgemäße, individuelle Erziehung verlangt Montaigne, eine praktische Lebensbildung, die nicht belastet ist durch eine Menge toten Wissens, nicht das Autoritätsprinzip, sondern das Freiheitsprinzip soll den Charakter der pädagogischen Methode bestimmen: es sind Anschauungen, wie wir sie ähnlich bei allen individualistischen Pädagogen finden. Montaigne polemisiert gegen das Buchwissen, das nur durch den Verstand und das Gedächtnis zusammengetragen wird und keinen inneren Besitz des Menschen ausmacht. Das richtet sich nicht nur gegen mittelalterliche Unterrichtsweise, sondern auch gegen den humanistischen Sprachbetrieb mit seiner Nachahmung antiker Muster und seinem rhetorisch-grammatischen Bildungsziel. Nicht Gelehrsamkeit will er gewinnen, sondern Lebensweisheit. Das von Anmaßung getragene entlehnte Wissen gefällt ihm gar nicht. „Selbst wenn wir durch fremdes Wissen gelehrt sein können, so können wir gewiß nur durch eigene Weisheit weise sein.“ Er spottet darüber, daß wir zu sagen wissen: „Cicero sagt so und so; das ist Platos Art und Weise, das sind genau die Worte des Aristoteles.“ Das könne auch ein Papagei sagen. „Aber wir, was sagen wir selbst? Wie urteilen wir?“ Wenn ein junger Mann heute 15 oder 16 Jahre auf seine wissenschaftliche Ausbildung verwandt hat, so ist er nach Montaigne zu nichts zu gebrauchen, sein

Lateinisch und Griechisch haben ihn nur noch dummer und anspruchsvoller gemacht, als er bei Beginn seiner Studien war, er ist aufgedunsen, aber nicht stark und kräftig geworden. Die Gelehrten scheinen den gesunden Menschenverstand verloren zu haben, sie bereiten sich Verlegenheiten und Verwicklungen dadurch, „daß sie sich überheben und mit ihrem Wissen brüsten, das ja doch nur an der Oberfläche ihres Hirns schwimmt“.

Der übliche Grammatik- und Rhetorikunterricht mit seinem Gedächtnisdrill wird von Montaigne demnach scharf bekämpft. Er betont, daß etwas auswendig gelernt haben noch nicht bedeute, daß man es wisse, Auswendiglernen sei nur ein Festhalten dessen, was man seinem Gedächtnis zur Aufbewahrung gegeben habe. Was man wirklich wisse, beherrsche man auch ohne das Buch. Nicht auf das Aneignen des Stoffes, sondern auf die Selbsttätigkeit des Zöglings kommt es Montaigne an. „Wahrlich, wir machen den Zögling knechtisch und feige, wenn wir ihm nicht die Freiheit lassen, etwas aus eigenem Antriebe zu tun.“ Grammatik und Rhetorik erscheinen geradezu als unnötig, der sachliche Gehalt ist das Primäre, der sprachliche Ausdruck das Sekundäre. Ebenso kommt es nicht auf die Kenntnis der Metrik und das Versmachen an, der Geist macht den Dichter. Und logische Spitzfindigkeiten wirken albern. Damit ist die ganze bisherige Unterrichtsmethode verworfen. Auch im Hinblick auf die Zucht stellt Montaigne moderne Grundsätze auf. Energischer noch als die Humanisten verlangt er Beseitigung von Zwang und Gewalt, will er nur Freiheit und Milde angewandt wissen. Durch Strafen mache man die Zöglinge nur faul und liederlich. Ähnlich wie Humanisten, z. B. Agricola und Erasmus, düstere Schilderungen der Schule geben, nennt Montaigne die Schulen wahre Kerker mit jugendlichen Gefangenen. Man höre nur das Geschrei gemarterter Knaben und zornwütiger Lehrer. „Eine schöne Art und Weise, in diesen zarten und furchtsamen Seelen Lust und Liebe zum Studium zu erwecken, wenn man sie mit einem furchtbaren, zorngeröteten Antlitz und die Hände mit einer Peitsche bewaffnet dazu treibt. Ein ungerechtes und verderbliches Verfahren.“

Die Erziehung, die Montaigne fordert, soll eine individuelle, praktische Erziehung fürs Leben sein, die aus dem Zögling einen tüchtigen Mann bildet, die mehr auf Charakter, Geist und Körper als auf das Gedächtnis sich richtet. Eine Bildung der ganzen Persönlichkeit erstrebt Montaigne. „Nicht die Seele allein, nicht den Körper allein bildet man, sondern den ganzen Menschen, und den darf man nicht in zwei Teile zerlegen“ (ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme). Eine positive Verbesserung soll die Erziehung dabei herbeiführen. „Es ist nicht genug damit, daß unsere Erziehung uns nicht verdirbt, sie muß uns besser machen.“ (Or, ce n'est pas assez que notre institution ne nous gâte pas; il faut qu'elle nous change en mieux c. 24.) Die individualistische Ein-

stellung bekundet sich darin, daß die individuelle Natur des Zöglings weitgehende Berücksichtigung erfährt, daß das Ziel in der Bildung der Individualität gesehen wird, und auch schon darin, daß nicht eine öffentliche Schulerziehung, sondern eine private Hofmeistererziehung empfohlen wird. Um den jungen Adligen handelt es sich, ähnlich wie bei manchen humanistischen Pädagogen, aber nicht mehr sprachlich-humanistische Ausbildung kommt in Frage, sondern eine praktisch-realistische Ausbildung. Die Welt (*le grand monde*) solle das Buch eines Zöglings sein, sagt Montaigne einmal.

Die Beachtung der individuellen Anlagen und Neigungen spielt bei dieser individualistischen Pädagogik natürlich eine wesentliche Rolle. Dabei muß aber auch die Einsicht in die Grenzen der Erziehung zu Tage treten. „Die angeborenen Neigungen werden von der Erziehung unterstützt und bestärkt, aber sie ändern sich selten und treten stets hervor“ (Buch III, Kap. 2). Montaigne will aber durchaus nicht allen individuellen Trieben und Neigungen irgendwelcher Art ohne weiteres nachgegeben wissen, er will vielmehr nur die guten, die wertvollen kultiviert wissen. Wir sollen wohl den einfachen, naturgesetzmäßigen Trieben folgen, aber uns nicht von ihnen tyrannisieren lassen, sondern sie durch Vernunft leiten. Gerade auf die ersten Äußerungen des seelischen Verhaltens des Kindes kommt es dabei an. Wenn die Neigungen noch schwach und undeutlich sich zeigen, ist es wichtig, sie in die rechte Bahn zu lenken, denn ist erst einmal ein falscher Weg eingeschlagen, dann wirkt die Macht der Gewohnheit, und es fällt schwer, das Verfehlete wiedergutzumachen. Demgemäß weist Montaigne auf den Einfluß der Eltern und der Ammen in der frühesten Kindheit hin, wo schon der Grund zu den größten Fehlern gelegt werde. Die vernünftige Natur soll ausgebildet werden.

Der Hofmeister darf kein bloßer Übermittler von Wissensstoff sein, er muß in einem persönlichen Verhältnis zu seinem Zögling stehen, er soll Anreger und Führer sein. Von vornherein ist Anpassung an das Fassungsvermögen des Schülers und Weckung der Selbsttätigkeit wesentlich. Der begabte Erzieher und Lehrer wird sich zu dem Knaben herablassen und ihn lenken. Er wird ihn selbst seine Kraft erproben lassen, er wird ihn dahin bringen, daß der Schüler am Stoff Gefallen findet und selbst auswählt, er wird bald den Weg zeigen, bald ihn vom Schüler selbst finden lassen. Keinen bloßen Vortrag soll er bieten, sondern den Knaben selbst zu Wort kommen lassen. Nicht bloß wiederholen soll der Schüler, sondern den Sinn und Gehalt des Dargebotenen erfassen, soll es mit anderem zusammenstellen, nach dieser und jener Richtung betrachten und es sich ganz zu seinem geistigen Eigentum machen. Ein derartiges pädagogisches Verfahren, das stärkste Individualisierung verlangt, ist aber nach Montaigne nicht möglich, wo eine Reihe verschieden begabter Schüler in gleicher Weise unterrichtet werden.

Ein Autoritäts- und Dogmenglaube hat in solcher Erziehung natürlich keinen Platz. Weder die Lehren des Aristoteles noch solche anderer Philosophen sollen auf Grund bloßer Autorität angenommen werden. Man soll nach Montaigne dem Zögling verschiedene Ansichten vorlegen und ihn wählen lassen, sofern er dazu fähig ist. Wenn er noch keine Entscheidung treffen kann, soll er beim Zweifel bleiben. Montaigne will seiner ganzen philosophischen Anschauung gemäß gerade die Problemhaftigkeit und Relativität auf den verschiedensten Gebieten dem Schüler zum Bewußtsein gebracht wissen, will nicht bloß fertige Resultate übermitteln lassen, sondern die eigene Urteilstkraft des Zöglings anregen, auch wenn dadurch nur eine skeptische Haltung gewonnen wird. In der Ausbildung der Urteilstkraft (former le jugement) sieht Montaigne ein wesentliches Ziel der Erziehung. Was der Zögling an Lehren von anderen entlehnt hat, soll er umbilden und verbinden, um es sich so durch seine Urteilstkraft zum individuellen Besitztum zu machen. Und mit dieser Bildung der Urteilstkraft ist zu vereinigen die sittliche Erziehung, die sich auf das ganze Verhalten im praktischen Leben erstreckt.

In das Leben soll der Zögling hineingestellt werden, Kenntnis der Umgebung, der Natur, der Menschen soll er erwerben. Der junge Adlige soll mit Menschen verkehren lernen, soll frühzeitig auf Reisen ins Ausland mitgenommen werden, damit er Charakter und Sitten anderer Nationen sieht, im Umgang mit anderen Leuten seinen Geist schleift. Er soll den Lebenssphären, in die er gelangt, sich anzupassen verstehen und sich in allen möglichen Verhältnissen gewandt bewegen. Kein verzärteltes Muttersöhnchen darf er sein, sondern er muß den Anstrengungen des Lebens gewachsen sein. Dafür ist nicht nur Kräftigung des Geistes, sondern auch körperliche Erziehung nötig. Frühzeitige Abhärtung und Leibesübungen werden gefordert. Ja Montaigne meint, man müsse den Zögling an die Mühe und Beschwerlichkeit der Leibesübungen gewöhnen, „um ihn so zu schulen, daß er Verrenkungen, Leibschneiden, Brandwunden, ja auch das Gefängnis und die Folter über sich ergehen lassen kann“. Laufen und Ringen, Musik und Tanz, Jagd, Reiten und Führung der Waffen sollen einen unentbehrlichen Bestandteil der Bildung ausmachen. Auf äußeren Anstand, gefälliges Benehmen, gewandtes Auftreten soll Wert gelegt werden. Es ist eine weltmännische Standesbildung, die da erstrebt wird.

Die Unterrichtsstoffe können zum Teil direkt aus dem Leben genommen werden. Der Zögling muß auf alles achtgeben, „was in seiner Umgebung irgend etwas Hervorragendes an sich hat, sei es ein Gebäude, ein Springbrunnen, ein Mann, die Örtlichkeit einer alten Schlacht oder ein Marschweg Cäsars oder Karls des Großen“. Also eine Art heimatkundlichen Unterricht denkt sich Montaigne. Weiter aber empfiehlt er das Studium der Geschichte, durch das man gleichsam in Verkehr mit den großen Geistern der besten

Zeiten treten könne. Nicht auf das chronologische Gerüste und nicht auf die Tatsachen aber kommt es Montaigne dabei an, sondern auf die eigene Beurteilung, auf die Heraushebung des für uns Wesentlichen. Gerade daß man die Geschichte nach verschiedenen Seiten hin fruchtbar machen und verschiedenerlei aus ihr herauslesen kann, macht sie nach Montaigne zu einem wertvollen Bildungsmittel. Plutarch gilt ihm als Meister der rechten Geschichtsdarstellung. Ferner bildet der Verkehr mit Menschen den Geist. Die ganze Erde ist „der Spiegel, in dem wir uns beschauen müssen, um uns recht zu erkennen“. „All die verschiedenen Gemütsanlagen, Sekten, Urteile und Meinungen, Gesetze und Gewohnheiten lehren uns unsere eigenen richtig beurteilen, lehren unsern Verstand seine Unvollkommenheit und seine ihm von Natur anhaftende Schwäche kennen.“ „All die Veränderungen im staatlichen Leben und all der Wechsel im Volkswohlstand lehren uns, von unserm eigenen nicht so gewaltig Aufhebens zu machen.“ Aus Beispielen des Lebens und der Geschichte soll eine Morallehre gewonnen werden, deren grundlegende Bedeutung Montaigne betont: dem Zögling müßten zuerst solche Lehren beigebracht werden, die seine Sitten und sein Denken in die richtigen Bahnen leiteten, die ihn zur Selbsterkenntnis führten, durch die er gut leben und sanft sterben lerne. Durch all das soll der Zögling „besser und weiser“ (*meilleur et plus sage*) werden.

Erst wenn der Geist schon derart ausgebildet ist, soll ein Unterricht in anderen Fächern, so in Logik, Physik, Geometrie und Rhetorik, erfolgen. Aber nicht bloße Regeln und Worte sind hierbei zu bieten, sondern nur das Wesentliche und das der individuellen Fassungskraft des Schülers Angemessene ist auszuwählen. In die Philosophie soll der Knabe frühzeitig eingeführt werden, aber nicht in eine trockene, scholastische Philosophie, sondern in eine lebendige praktische Philosophie. Die echte Lebensweisheit zeigt nicht düstre, pessimistische Züge, sondern ihr Hauptmerkmal ist eine sich gleichbleibende ungetrübte Seelenstimmung, ein Zustand steter Heiterkeit. Tugend ist ihr Ziel, Tugend, die in weisem Maßhalten besteht und einen freundlichen, angenehmen Charakter besitzt. Philosophie hat den Vorzug, daß sie mit allen Gebieten des Lebens in Verbindung steht. Bei allen möglichen Gelegenheiten kann der Zögling sich Wissenswertes aneignen, im Zimmer, im Garten, bei Tisch, in Gesellschaft usw. Nicht eine schematisch geregelte, sondern eine gelegentliche Unterweisung also soll er erhalten. Vor einer Überladung mit totem Wissensstoff warnt Montaigne aufs nachdrücklichste; das allzu intensive Bücherstudium mache fürs gesellschaftliche Leben unbrauchbar und halte von besseren Beschäftigungen ab, ja viele Leute seien durch übermäßigen Wissenstrieb geradezu dumm geworden.

Sprachliche Bildung verwirft Montaigne zwar keineswegs. Er meint, Griechisch und Lateinisch seien zweifellos ein großer Schmuck,

aber man erkaufe ihn mit der üblichen Unterrichtsmethode zu teuer. Und wenn er auch eine schöne Ausdrucksweise nicht geringerschätzt, so ärgert es ihn doch, daß man der ganzen Bildung einen äußerlich aufgeputzten, rhetorischen Charakter verleiht. Die Redeweise, die er liebt, „muß einfach und ungezwungen sein, sowohl im schriftlichen wie im mündlichen Gebrauch, voll Saft und Kraft und doch kurz und bündig, nicht sowohl zierlich und gedrechselt wie lebhaft und sprunghaft voranschreitend“. Nicht den klassischen Sprachen gibt Montaigne den Vorrang, sondern in bedeutsamer Weise fordert er zunächst gründliche Kenntnis der Muttersprache und dann Kenntnis der Sprachen der Nachbarvölker, mit denen man am lebhaftesten in Verkehr steht. Die Wichtigkeit des Erlernens moderner Sprachen für die weltmännische Bildung ist hier erkannt. Schon darin bekundet sich ein anderes Bildungsideal als dasjenige des Humanismus. Der Wert der Antike wird dabei durchaus nicht geleugnet, denn Montaigne ist sich wohl bewußt, wieviel er antiker Literatur verdankt. Aber sein Ziel ist nicht mehr eine grammatische und rhetorische Schulung.

Montaigne weist mit seinen Ansichten über eine naturgemäße, individuelle Erziehung, die sich in manchem mit Gedanken des Satirikers Rabelais berühren, ins 17. und 18. Jahrhundert, man hat in ihm mit Recht einen Vorläufer Lockes und Rousseaus gesehen. Er ist kein Systematiker weder auf philosophischem noch auf pädagogischem Gebiet, er scheut sich vor dogmatischen Festlegungen, überall betont er das Relative und Problematische. Aber gerade mit seiner skeptischen Einstellung deckt er Mängel des Bestehenden auf und deutet auf neue Aufgaben.

Der philosophische Systematiker im 17. Jahrhundert, der dem Gedankengehalt der neuen Zeit philosophischen Ausdruck verleiht, ist Descartes. Wir haben schon gesehen, wie für seinen philosophischen Standpunkt auch die Kritik der scholastischen und der humanistischen Bildung eine wesentliche Bedeutung besitzt. Ganz ähnlich wie Montaigne verlangt er Weltkenntnis und vor allem Selbsterkenntnis. Er bleibt nicht beim Zweifel stehen, sondern der Zweifel wird ihm zu einem methodischen Mittel, durch das er das Unbezweifelbare finden will. „Ich denke, also bin ich“ (*Cogito ergo sum*) ist ihm die erste, unmittelbar gewisse Wahrheit, an der zu zweifeln nicht möglich ist. Klarheit und Deutlichkeit sind ihm die Kriterien wahrer Erkenntnis. Descartes ist, so sagt Dilthey, „die Verkörperung der auf Klarheit des Denkens gegründeten Autonomie des Geistes“, in ihm lebt „eine originale Verbindung von Freiheitsbewußtsein mit dem Machtgefühl des rationalen Denkens“.

Die methodischen Regeln seines Philosophierens, wie sie Descartes in der „Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs“ (*Discours de la méthode*, 1637) aufstellt, haben auch in pädagogischer Hinsicht Bedeutung. Die erste Regel lautet:

„niemals etwas als wahr anzunehmen, wenn ich nicht ganz sicher und klar erkenne, daß es wirklich wahr ist, d. h. mich aufs sorgfältigste vor Übereilung und Vorurteil zu hüten und als Schlußresultat ausschließlich das anzuerkennen, was sich meinem Verstande so klar und deutlich darstellt, daß ich schlechterdings nicht daran zu zweifeln vermag“. Einem Dogmatismus wie einem Skeptizismus will Descartes durch dies kritische Verfahren entgehen. Während die erste Regel die allgemeinen Kriterien der Wahrheit formuliert, gibt die zweite Regel einen praktischen Kunstgriff für die Lösung verwickelter Probleme an. Man soll jede schwierige Frage, die zu untersuchen ist, in so viel Einzelfragen zerlegen, „daß eine bequemere Lösung ermöglicht wird“. Eine methodische Zergliederung wird also gefordert. Wichtig und charakteristisch für die philosophische und pädagogische Denkweise des 17. Jahrhunderts sind auch die dritte und die vierte Regel Descartes'. Die dritte Regel verlangt: „bei Erforschung der Wahrheit alle meine Gedanken stets in eine gewisse Ordnung zu bringen: mit dem Einfachsten und Faßlichsten zu beginnen, um allmählich, gleichsam stufenweise, zur Erkenntnis des Schwierigeren und Verwickelteren zu gelangen, und auch solche Dinge, die nicht von selbst in einem solchen Folgeverhältnis stehen, doch in eine gewisse geistige Ordnung zu bringen“. Auf die pädagogische Bedeutung dieses Grundsatzes, beim Einfachsten und Allgemeinsten zu beginnen und ordnungsmäßig weiterzugehen, weist Descartes selbst hin. Er gibt ein Beispiel dazu: ein Kind, das in der Schule die Anfangsregeln der Arithmetik lernte und danach einige Zahlen richtig zusammengezählt hat, kann ruhig behaupten, es wisse „bezüglich des gesuchten Resultats alles, was der menschliche Geist überhaupt nur finden konnte“. In diesem Fortschreiten vom Einfachsten aus, bei dem die wahre Ordnung eingehalten und genaue Aufzählungen gemacht werden, glaubt Descartes eine Erkenntnismethode gefunden zu haben, die an Exaktheit der mathematischen Methode nichts nachgibt. Die vierte und letzte Regel bezieht sich nun auf die systematische Vollständigkeit: sie fordert „sowohl bei Erforschung des Wesens einer Sache als auch bei Betrachtung aller einzelnen Schwierigkeiten so vollständige Aufzählungen und so umfassende Übersichten zu geben“, daß man sicher ist, nichts auszulassen.

Auf erkenntnistheoretischer Grundlage ruht die rationale Metaphysik, die aus rein begrifflicher, nicht durch religiös-kirchliche Dogmen gebundener Erkenntnis Bestimmungen über das Wesen des Seins zu geben sucht, die strenge Deduktionen aus Prinzipien liefern will. Auf dem Gebiet der Naturwissenschaft bekundet sich die rationale Erkenntnis in der mechanistischen Naturauffassung, die Descartes ähnlich wie Galilei durchzuführen bestrebt ist. Ein neues Weltbild ergibt sich so, das in seinem rationalen, konstruktiven, systematischen Charakter sich unterscheidet sowohl von dem

ästhetisch-pantheistischen Weltbild der Renaissance als auch von dem religiös-konfessionellen Weltbild der Reformation und der Gegenreformation. Die cartesianische Weltanschauung hat in den verschiedensten Ländern Europas stark gewirkt.

Praktische pädagogische Konsequenzen hat Descartes selbst aus seiner Lehre nicht gezogen. In Frankreich fand Descartes viele Anhänger bei den Oratorianern, und dieser 1611 vom Kardinal Pierre de Berulle begründete Orden bemühte sich stark um das Schulwesen, suchte dem humanistischen Lehrbetrieb gegenüber Reformen durchzuführen. Von Descartes beeinflusst sind auch Vertreter des Jansenismus, der nicht an Thomas von Aquino, sondern an Augustin sich anschloß und die Jesuiten bekämpfte.

Die jansenistische Abtei von Port-Royal war eine Zeitlang ein geistiger Mittelpunkt. Antoine Arnauld (1612—1692) und Pierre Nicole (1625—1695) waren die bemerkenswertesten Philosophen, die da zusammenwirkten. 1662 erschien die berühmte Logik von Port-Royal „L'art de penser“ (Denkkunst), die den Einfluß Descartes' verrät. Auch auf pädagogischem Gebiet haben sich die Jansenisten betätigt. So hat Pierre Nicole einen *Traité de l'éducation d'un prince* verfaßt. 1643 wurden durch den Abt von Saint-Cyran die „petites écoles“ (die kleinen Schulen) von Port-Royal begründet. Es wurden da kleine Lebensgemeinschaften von je 5—6 Knaben gebildet, die unter Leitung eines Erziehers standen, mit dem sie auch zusammenwohnten. Die religiöse Tendenz dominierte. Entgegen dem humanistischen Brauch wurde ein Unterricht in der Muttersprache dem Lateinunterricht vorangestellt, beim Leseunterricht wurde die Lautiermethode an die Stelle der früheren Buchstabiermethode gesetzt, die Realien wurden im Unterricht berücksichtigt, auf Veranschaulichung durch Bilder wurde Wert gelegt. Nach den neuen pädagogischen Grundsätzen wurden auch neue Lehrbücher verfaßt. Man sieht, wie hier neue pädagogische Bestrebungen sich geltend machen, Bestrebungen eines pädagogischen Realismus, die sich doch auch mit religiösen Erziehungszielen vereinigen. Praktische Pädagogen der Schule von Port Royal sind Claude Lancelot, der um eine neue Methode des Unterrichts in den klassischen Sprachen sich bemühte (*Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine*, 1644; *Nouvelle méthode pour apprendre la langue grecque*, 1655), und Pierre Coustel, der in seinen „*Règles de l'éducation des enfants*“ (1687) die Grundsätze der christlichen Erziehung im Sinne der Jansenisten zusammenfaßte.

§ 25

Bacon, Milton und Hobbes

Literatur: Über Bacon vgl. Literatur in *Überwegs* „Grundriß der Gesch. d. Philos.“ III. Zusammenfassende Darstellungen von *Kuno Fischer*, „Fr. Bacon und seine Schule“. 4. Aufl. Heidelberg 1923. *H. Heussler*, „Fr. Bacon und

seine geschichtliche Stellung“. Breslau 1889. Über Bacon als Pädagogen K. Sandberger in „Schmids Geschichte der Erziehung“. III, 1. S. 410 ff. Auch Raumer, „Geschichte der Pädagogik“. I. S. 297 ff. Joh. Waldapfel, „Die Pädagogik Bacons“. Ztschr. f. Philos. u. Päd., 3. Jhrg. 1896 S. 22 ff., 108 ff. Alfr. Ursinus, „Etwas über Bacon v. Verulam vom pädagogischen Standpunkte aus“. Ztschr. f. Philos. u. Päd., 11. Jhrg. 1904 S. 124 ff.

Über Milton: H. v. Dadelsen, „Milton als Pädagoge“. Progr. Gebweiler 1885. Oswald Faulde, „Stellung und Bedeutung Miltons in der Geschichte der Pädagogik“. Progr. Ratibor 1887.

Übersetzung: „Miltons pädagogische Schriften und Äußerungen“ mit Einl. u. Anm. hrsgg. von Jürgen Bona Meyer (Bibl. päd. Klassiker, Bd. 31). Langensalza 1890.

Über Hobbes: Baron Cay v. Brockdorff, „Hobbes im Lichte seiner didaktischen und pädagogischen Bedeutung“. Kiel und Leipzig 1919.

In Frankreich ist der Rationalismus zu Hause, in England der Empirismus, wenn natürlich diese Richtungen auch keineswegs die unbedingte Herrschaft besitzen. Die allgemeinen methodischen und systematischen Tendenzen, die für das siebzehnte Jahrhundert kennzeichnend sind, mußten auch bei einer Betonung der Empirie gegenüber dem rationalen Denken zur Geltung kommen. Nicht daß Empirisches stärker berücksichtigt wird, ist das Neue. Schon in der Spätscholastik waren neue Bestrebungen auf dem Gebiet der Erfahrungswissenschaften aufgetreten, die jetzt eine fruchtbare Weiterbildung finden konnten. Die Fragen nach den „natürlichen“ und vernünftigen Grundlagen des Wissens und des Lebens, nach wissenschaftlicher Methode und systematischer Ordnung verlangten Beziehung auf die Erfahrung, und man konnte versuchen, gerade durch Hervorhebung des Erfahrungsstandpunktes zu Lösungen zu gelangen. In England hat die empiristische Richtung im 17. Jahrhundert eine starke Bedeutung gewonnen, ja sie hat weithin auf die englische Philosophie der folgenden Jahrhunderte gewirkt.

Wenn man Francis Bacon von Verulam (1561–1626) geradezu den Begründer der ganzen neuzeitlichen Richtung des Empirismus nennt, so ist das eine Übertreibung. Denn Bacon ist keineswegs ein so originaler, schöpferischer Geist, daß er mit methodischer Klarheit radikal neue Wendungen herbeigeführt hätte. Er ist ein Sammler und Darsteller, der in manchem noch von der Vergangenheit abhängig ist, der aber in manchem auch Programme für die Zukunft entwirft, auch wenn er nicht die volle Fähigkeit zu zielicherer Durchführung besitzt. Reiches Wissen zeichnet ihn aus, und mit rhetorischem Schwung trägt er seine Ansichten vor, und gerade dadurch vermag er Einfluß auf ein breiteres Publikum auszuüben. Bacon ist ein Vertreter der englischen Renaissance. Etwas äußerlich Prunkhaftes ist in seiner Persönlichkeit wie in seinen Werken vorhanden, und der innere Gehalt entspricht dem nicht ganz. Dennoch darf seine Bedeutung auch nicht unterschätzt werden, er hat Wege geebnet, auf denen andere weiterschreiten

konnten; er hat Anregungen gegeben, auch wo er nicht zu endgültigen Resultaten kam. Ein universaler Zug ist ihm nicht abzusprechen, Fragen der Organisation der Wissenschaften beschäftigen ihn lebhaft, Reformpläne auf verschiedenen Gebieten entwirft er, auf Erfindungen und technische Vervollkommenung richtet er sein Streben: so äußert sich bei ihm der neue Geist.

Keine scharfsinnige Erkenntniskritik wie Descartes liefert Bacon, aber er sucht die Erkenntnis doch von Vorurteilen, von „Idolen“ zu befreien und den richtigen Weg aufzuweisen. Wenn er die vier Arten von Idolen aufzählt, die *idola tribus* (Idole des Stammes), die im Wesen der Gattungsorganisation der Menschen begründet sind, die *idola specus* (Idole der Höhle), die aus der individuellen Natur des einzelnen Menschen stammen, die *idola fori* (Idole des Marktes), die durch Verkehr der Menschen untereinander und durch die Sprache entstehen, und die *idola theatri* (Idole des Theaters), die auf dem Glauben an autoritativ überlieferte Lehrmeinungen in philosophischen Systemen beruhen, so bedeutet das eine prinzipielle philosophische Stellungnahme, die auch in pädagogischer Hinsicht nicht bedeutungslos ist. Das Renaissancebewußtsein Bacons bekundet sich darin, daß er eine „Erneuerung“ der Wissenschaften ins Werk setzen will, eine neue große Enzyklopädie darzustellen unternimmt. „*Instauratio magna*“ (Große Erneuerung) ist der bezeichnende Titel seines großen, unvollendet gebliebenen Werkes, „*Novum Organum*“ (Neues Organon) der Titel eines Teils davon. Bewußt setzt er dem „Organon“ des Aristoteles, das dessen logische Schriften umfaßt, ein neues Organon entgegen. Aristoteles ist für ihn nicht mehr wie für die Scholastik der Meister, dessen Wort autoritative Geltung besitzt. Bacon ist auch kein humanistischer Bewunderer und Nachahmer der Antike, er will vielmehr die Eigenart der modernen Zeit gegenüber der Antike herausstellen. Es ist bezeichnend, daß er dabei besonders auf die Steigerung von Kultur und Zivilisation hinweist. So sagt er: „Unsere Zeit ist die vorgeschrittene, die reifere im Vergleich mit jener, mit unzähligen Experimenten und Beobachtungen ausgestattet. Es kann doch nicht als wertlos angesehen werden, daß durch die weiten Schiffahrten und Reisen, die in unserer Zeit an der Tagesordnung sind, viele Dinge in der Natur entdeckt und aufgefunden werden, welche der Wissenschaft neues Licht zuführen.“ Und anderwärts ruft er aus: „Wie haben doch diese drei Erfindungen, die der Buchdruckerkunst, des Schießpulvers, des Magnets, in allen Verhältnissen der Welt den größten Umschwung hervorgebracht, die erstere in der Literatur, die zweite im Kriegswesen, die dritte in der Schiffahrt! Daraus folgten unzählige Veränderungen, so daß kein Reich, keine Sekte, kein Stern größere Macht und Wirkung auf menschliche Angelegenheiten ausgeübt hat als diese mechanischen Erfindungen.“

Ein moderner realistisch-technischer Geist verlangt da Anerkennung, ein anderes Weltbild wird von ihm geschaffen als das des Mittel-

alters und auch das des Humanismus. Wenn Bacon in der Durchführung seiner Gedanken auch keineswegs so stark revolutionierend und reformierend vorgeht, wie man aus den Worten seines Programms schließen könnte, sondern wenn er doch in vielem vom Mittelalter abhängig ist und nicht auf dem Boden der neuzeitlichen mechanistischen Naturauffassung steht, so tritt doch die neue realistisch-technische Tendenz unverkennbar hervor. Das Wissen wird charakteristischerweise hauptsächlich darum gepriesen, weil es zur Beherrschung der Natur führe, weil es das Reich des Menschen ausdehne, weil es praktischen Nutzen erziele. Wissen ist menschliche Macht: „Wissenschaft und menschliche Macht fallen in eins zusammen.“ Das Ringen des Denkens nach Autonomie, das im Rationalismus zu souveräner Erhebung des Verstandes über die Erfahrung verleitet, äußert sich in empirischer Form in dem Streben nach Herrschaft über die Natur durch die Macht der Erkenntnis.

Die Methode zur Erreichung dieses empirisch-praktischen Ziels kann nicht diejenige einer rein rationalen Deduktion und Konstruktion sein. Bacon bemüht sich, die Methode der „wahren Induktion“, die nach ihm allein zur rechten Deutung der Natur (*interpretatio naturae*) führt, ins Licht zu stellen, und schreibt es sich als wesentliches Verdienst zu, diese Methode aufgewiesen zu haben. Wenn man von den Sinnen und dem Einzelnen aus gleich zu allgemeinsten Axiomen überspringt und dann weitere Sätze deduktiv zu erweisen sucht, kommt man nur zu leeren Antizipationen des Geistes (*anticipationes mentis*). Dagegen wenn man von den Sinnen und dem Einzelnen aus kontinuierlich und stufenweise aufsteigt, um erst ganz zuletzt zum Allgemeinsten zu gelangen, also wenn man den Weg der Induktion befolgt, dann wird eine Interpretation der Natur möglich, bei der Sinneswahrnehmung und Verstandeserkenntnis zusammenwirken können.

Auch wenn Bacon keineswegs nun die Methode der Induktion exakt wissenschaftlich durchgeführt hat und wenn er auch überhaupt nicht ein scharfsinniger Methodiker und Systematiker ist, der imstande wäre, mit genialer Kraft ein monumentales Werk auf Grund neuer Ideen zu gestalten, so hat er doch bei aller Unklarheit und allen Mängeln im einzelnen Grundgedanken eines empirischen Realismus formuliert, die auf die Folgezeit wirken konnten. Goethe hat einmal in seiner „Geschichte der Farbenlehre“ eine Charakteristik von Bacon gegeben, die die Vorzüge und die Mängel dieses Mannes abzuwägen sucht. „Bacon“, so sagt er, „gleichet einem Manne, der die Unregelmäßigkeit, Unzulänglichkeit, Baufälligkeit eines alten Gebäudes recht wohl einsieht und solche den Bewohnern deutlich zu machen weiß. Er rät ihnen, es zu verlassen, Grund und Boden, Materialien und alles Zubehör zu verschmähen, einen andern Bauplatz zu suchen und ein neues Gebäude zu errichten. Er ist ein trefflicher Redner und Überreder; er rüttelt an einigen Mauern, sie

fallen ein, und die Bewohner sind genötigt, teilweise auszuziehen. Er deutet auf neue Plätze; man fängt an, zu ebnen, und doch ist es überall zu enge. Er legt neue Risse vor, sie sind nicht deutlich, nicht einladend. Hauptsächlich aber spricht er von neuen, unbekannten Materialien, und nun ist der Welt gedient. Die Menge zerstreut sich nach allen Himmelsgegenden und bringt unendlich einzelnes zurück, indessen zu Hause neue Pläne, neue Tätigkeiten, Ansiedelungen die Bürger beschäftigen und die Aufmerksamkeit verschlingen.“

In pädagogischer Hinsicht konnte der Hinweis Bacons auf das Reich der Natur, über das der Mensch durch Erfahrung und Erkenntnis die Herrschaft erringen kann, und die Betonung der praktischen Bedeutung des Wissens neue Wege eröffnen. Wenn Bacon das Wissen ausdrücklich als Macht bezeichnet, wenn er die Fortschritte der Kultur und der Technik preist, so bekundet sich darin eine Tendenz zur Verwertung der Wissenschaften, die auch eine allgemeine pädagogische Bedeutung besitzt. Bacon selbst beschäftigten pädagogische Fragen nicht unmittelbar, ihn interessierte in erster Linie das Problem der Organisation der Wissenschaften im Hinblick auf den kulturellen Fortschritt. Er will daher wissenschaftliche Institute und Laboratorien errichtet wissen, die mit allen möglichen technischen Hilfsmitteln ausgestattet sind, er denkt sich wissenschaftliche Gesellschaften nach Art von Akademien der Wissenschaften aus, er entwirft in seiner „Nova Atlantis“ das utopische Bild einer idealen Gesellschaft, die eine Art von Staatswesen gründet zum Zweck der „Erkenntnis der Endursachen und Bewegungen der inneren Kräfte der Natur“ und der „möglichsten Erweiterung der Grenzen menschlicher Herrschaft“, wo die erstaunlichsten technischen Errungenschaften erzielt sind und der wissenschaftlichen Forschung wohleingerichtete Arbeitsstätten zur Verfügung stehen.

Nur gelegentlich berührt Bacon direkt pädagogische Fragen. In der Schrift „De dignitate et augmentis scientiarum“ („Über den Wert und die Weiterbildung der Wissenschaften“) wendet er sich gegen die herkömmliche dogmatische Unterrichtsweise. Der Lehrer verlange da einfach Glauben auf Grund seiner Autorität, der Schüler nehme einfach sofort alles ohne Prüfung an. Demgegenüber empfiehlt Bacon eine Methode, die nicht bloße Resultate übermittelt, sondern auf die Probleme weist und den Schüler zu selbständiger Prüfung anregt, so daß er befähigt wird, selbst mitzuarbeiten an der Wissenschaft. Man solle nicht nur gleichsam die Holzstämme der Kenntnisse liefern, sondern Bäume mit unversehrten Wurzeln, die angepflanzt werden können. Hinsichtlich der Ordnung und des Gangs des Unterrichts warnt Bacon vor kompenderhafter Zusammendrängung und vor Übereilung, wodurch nur der äußere Schein von Fortschritten erzielt werde. Die freie Entwicklung des Geistes müsse man fördern. Es gibt nach Bacon zwei Methoden des Fortschreitens,

um den Geist zu bilden: entweder man beginnt mit dem Leichterem und schreitet allmählich zum Schwierigeren weiter, oder man stellt gleich an den Anfang schwierigere Aufgaben und führt leichtere Aufgaben als angenehme Abwechslung ein. Bacon empfiehlt eine kluge Verbindung beider Methoden zur Förderung der geistigen und körperlichen Kräfte. Wie die humanistischen Pädagogen fordert er auch Berücksichtigung der individuellen Anlagen des Zöglings, und zwar besonders damit die Lehrer danach die Kinder für die Wahl des zukünftigen Berufs beurteilen und den Eltern Ratschläge geben können. Mängeln in den Anlagen soll durch besonders ausgewählte Unterrichtsgegenstände begegnet werden, so soll z. B. der Flatterhafte durch Schulung in der Mathematik geheilt werden. Bezeichnenderweise betont Bacon stark auch die erzieherische Wirkung von Theateraufführungen in der Schule: das Schauspielerln stärke das Gedächtnis, bilde die Stimme, lehre anständige Beherrschung von Mienen und Gesten, verleihe ein sicheres Auftreten. Die Jesuiten, meint Bacon, hätten darin ein gesundes Urteil bekundet, daß sie Schulaufführungen zuließen. Überhaupt zollt Bacon den pädagogischen Leistungen der Jesuiten volle Bewunderung. Er äußert: „In bezug auf die Pädagogik wäre es am kürzesten zu sagen: lerne von den Schulen der Jesuiten, bessere gibt es wenigstens nicht.“

Das Problem einer naturgemäßen pädagogischen Methode, das ein Hauptproblem des 17. Jahrhunderts ist, wird bei Bacon berührt, und der empirische Realismus, dessen philosophische Grundlinien Bacon zeichnete, konnte für neue pädagogische Bestrebungen den Ausgangspunkt bilden. Männer wie Ratke und Comenius zeigen in ihrer Weltanschauung verwandte Züge mit Bacon. Comenius hat sogar Bacons *Instauratio magna* das leuchtendste Werk des heranbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie genannt. Allerdings fügt er hinzu, es habe ihn geängstigt, „daß der erleuchtete Verulam zwar den wahren Schlüssel der Natur mitteilt, aber ihre Geheimnisse nicht aufschließt, nur an wenigen Beispielen zeigt, wie sie aufzuschließen seien, das übrige den künftigen Jahrhunderten überläßt“.

Pädagogische Gedanken im Sinne eines empirischen Realismus lassen sich nach Bacon bei John Milton (1608—1674) aufweisen, der hauptsächlich als Dichter des Verlorenen Paradieses bekannt ist, der aber auch als politischer Publizist in der Zeit der Revolution Cromwells eine Rolle gespielt hat und auch als praktischer Pädagoge eine Zeitlang tätig war. Nicht so sehr die philosophischen Grundlagen neuer pädagogischer Bestrebungen treten bei Milton hervor als vielmehr der Geist einer neuen politischen demokratischen Weltanschauung. Ideen der Freiheit und der Volkssouveränität verfiicht Milton. Glaubensfreiheit wie Pressefreiheit verlangt er, charakteristischerweise verteidigt er auch das Recht des Volkes zur Revolution gegen Fürsten, die ihre vom Volk stammende Vollmacht mißbrauchen. Mit diesen demokratischen Tendenzen verbindet sich ein religiös-

puritanischer Zug. Eine solche Geisteshaltung muß auch auf pädagogischem Gebiet zum Ausdruck kommen. Das demokratische Prinzip der Freiheit soll ja nicht nur im öffentlichen Leben, sondern auch im häuslichen Leben sich darstellen. Auf die Gestaltung der Familie und auf die Kindererziehung ist es von Einfluß.

Milton hat einige junge Knaben, so seine Neffen, zu sich ins Haus genommen und erzogen und unterrichtet. Theoretisch spricht er sich gelegentlich in Schriften, Reden und Briefen über Pädagogik aus. 1644 erschien eine besondere kleine Schrift Miltons „Über Erziehung“ (On Education) in Form eines Briefes an Samuel Hartlib. Sowohl der scholastische Unterrichtsbetrieb als auch die sprachlich-rhetorische Ausbildung bei den Humanisten wird verworfen. Allerdings mit humanistischen Pädagogen hat Milton noch mancherlei Berührungspunkte, wenn er auch die Bedeutung der Realien besonders hervorhebt. Noch nicht genug haben wir uns nach Miltons Meinung freigemacht „von der scholastischen Schwerfälligkeit barbarischer Zeiten“, wo man mit den Abstraktionen der Logik und der Metaphysik anfing, statt mit dem leichtesten, sinnlich anschaulichsten Wissen zu beginnen. Ebenso verwirft er die grammatische Methode des Sprachunterrichts, bei der man sieben oder acht Jahre brauche, nur um so viel elendes Latein oder Griechisch sich anzueignen, wie man auf leichtere und bequemere Methode in einem Jahr erwerben könnte. Auch lehnt er als verkehrt die humanistische Forderung ab, Aufsätze, Verse und Reden zu verfassen, „welche nur Taten reifsten Urteils und das Schlußwerk eines Kopfes sein können, der durch langes Lesen und Beobachten mit gewählten Grundsätzen und reichlicher Erfindungskraft erfüllt ist“. Als vernünftigste und vorteilhafteste Art, Sprachen zu lernen, erscheint es Milton, wenn man nur das notwendigste grammatische Rüstzeug gibt und dann gleich sachlich Wesentliches bietet, das bloß Formale also möglichst einschränkt. Das Ziel der Bildung bestimmt Milton zunächst mit religiöser Färbung als „rechte Erkenntnis Gottes“, aber bezeichnenderweise heißt es dann gleich, wir könnten zur klaren Erkenntnis Gottes und der unsichtbaren Dinge nur kommen, indem wir das sinnlich Wahrnehmbare genau erforschten. Auf das Empirische wird also gerade Wert gelegt, der Mensch soll in die empirischen Verhältnisse der Natur und der Kultur hineingestellt werden. Eine vollständige Erziehung ist für Milton eine solche, „welche einen Menschen befähigt, alle Pflichten des privaten wie des öffentlichen Lebens, des Friedens wie des Krieges, gerecht, geschickt und großsinnig auszuführen“. Da leuchtet der politische Hintergrund von Miltons pädagogischen Gedanken hervor.

Milton behandelt nun auch noch keineswegs Probleme einer allgemeinen Volksbildung, es kommt ihm vielmehr auf die Heranbildung ausgewählter vornehmer Jünglinge an. Er denkt sich da eine Art Landerziehungsheim, eine Akademie, die „zugleich Schule und Uni-

versität“ sein soll, die Schüler vom zwölften bis einundzwanzigsten Lebensjahr besuchen können. Für die allgemeinen Studien bis zum Magistergrad müßte diese Anstalt völlig genügen, sie würde also Gymnasium und die sogenannte Artistenfakultät (philosophische Fakultät) umfassen, so daß die Schüler nur etwa für das Studium von Rechtswissenschaft oder Medizin noch auf spezielle Kollegien übergehen müßten. Die Akademie soll sich in einem geräumigen Haus mit zugehörigem Land befinden, 150 Personen (einschließlich zwanzig Gehilfen) sollen darin unter Leitung des Vorstehers untergebracht sein. Der Studienplan, den Milton für diese Akademie entwirft, weist einen sehr reichlichen Lehrstoff auf und berücksichtigt trotz der realistischen Tendenz die antike Literatur noch stark. Mit lateinischer Grammatik wird begonnen, wobei aber nur die hauptsächlichsten und nötigsten Regeln gelernt werden sollen. Dann soll den Schülern alsbald gelegentlich etwas aus einer Schrift über Erziehung, wie der pseudo-plutarchischen Schrift über Kindererziehung und Quintilians Werk über die Unterweisung des Redners, vorgelesen werden, damit sie dabei sich in der Grammatik üben und zugleich inhaltlich wertvolle praktisch-ethische Belehrung und Anregung erhalten. Daneben sollen auch Arithmetik und Geometrie getrieben werden, und abends vor dem Schlafengehen werden religiöse Unterweisungen gegeben und biblische Geschichten behandelt.

Von antiken Autoren, deren Lektüre nach dieser ersten Stufe beginnen soll, nennt Milton zunächst die Verfasser von Werken über die Landwirtschaft (Cato, Varro, Columella), wobei er den praktischen Nutzen für das spätere Leben betont. Dann wird Geographie verlangt: in irgendeinem modernen Autor soll der Schüler den Gebrauch der Globen und Karten lernen, erst mit den alten, dann mit den neuen Namen. Dann werden vor allem antike naturwissenschaftliche Schriftsteller gelesen, auch im Griechischen, das auf dieser Stufe beginnt, wird, wenn die grammatischen Grundlagen gewonnen sind, gleich mit der Lektüre naturwissenschaftlicher Schriften von Aristoteles und Theophrast angefangen. Von der Mathematik soll man zur Trigonometrie und von da zur Fortifikationslehre, Baukunst, Maschinenlehre oder Schiffahrtskunst weitergehen. In den Naturwissenschaften schreitet man von der Geschichte der Meteore, Mineralien, Pflanzen und Tiere bis zur Anatomie weiter. Auch aus einem medizinischen Schriftsteller werden Stücke gelesen, damit die Schüler „die Temperamente, die Stimmungen, die Lebensperioden und die Behandlung einer Unverdaulichkeit kennenlernen“ und so medizinische Kenntnisse gewinnen, die später von praktischem Nutzen für sie sein können. Nicht nur aus Büchern sollen die naturwissenschaftlichen Kenntnisse geholt werden, sondern man soll auch die praktische Erfahrung von Jägern, Vogelstellern, Fischern, Schäfern, Gärtnern und Apothekern zu Hilfe ziehen, auch Unterweisungen von Architekten, Maschinenbauern, Seeleuten und Anatomen will Milton

gegeben wissen. Aber bei diesen modern-realistischen Bestrebungen werden noch schwierige, zum Teil wenig bekannte antike Dichter, die heutzutage fast alle als ganz ungeeignet für die Schullektüre erscheinen, wegen ihres Inhalts empfohlen, so Orpheus, Hesiod, Theokrit, Arat, Nikander, Oppian, Dionysius, Lucrez, Manilius, Vergil (dessen *Georgica*). Für die ethische Belehrung sollen Werke Platons, Xenophons, Ciceros, Plutarchs, Diogenes Laertius und Timäus von Lokri dienen, und bei den abendlichen religiösen Unterweisungen sollen Sprüche Davids oder Salomos, die Evangelien und apostolische Schriften behandelt werden.

Dann soll mit dem Studium der Wirtschaftslehre begonnen werden, in den Mußestunden kann dabei Italienisch getrieben werden, ausgewählte Lustspiele und Tragödien, die das bürgerliche Leben behandeln, sind zu lesen. Ferner wird eine Einführung in das Studium der Politik geboten; die Schüler „müssen die Entstehung, das Ende und die Gründe aller politischen Gesellschaften lernen, um nicht bei einer gefährlichen Krisis des Gemeinwesens solch elendes, zitterndes, schwankendes Rohr mit so wankendem Gewissen zu sein, als welches sich viele unserer hohen Räte neuerdings gezeigt haben, sondern feststehende Säulen des Staates“. Auch soll Einblick in das Wesen des Rechts und der Gesetzgebung und in die Rechtsgeschichte von Moses und Lykurg bis zum sächsischen Recht und den bestehenden englischen Gesetzen gewährt werden. Milton denkt demnach an eine staatsbürgerliche Erziehung im Hinblick auf Gegenwartsaufgaben. Die Abende und der Sonntag sind der Erörterung theologischer Fragen gewidmet, Hebräisch soll betrieben werden, ja Milton meint, es wäre nicht unmöglich, den syrischen oder chaldäischen Dialekt hinzuzufügen. Der Erholung dient die Lektüre von ausgewählten Erzählungen, Heldengedichten, Tragödien und Reden, die zum Teil auch auswendig gelernt und vorgetragen werden sollen. Zum Schluß des ganzen Ausbildungsganges erst soll das Studium der Logik, der Rhetorik und der Poetik folgen.

In ruhigem Schritt soll in diesem Kursus vorwärtsgegangen werden, auch sollen zu geeigneten Zeiten Wiederholungen veranstaltet werden, bis die Schüler „die ganze Masse ihres vervollständigten Wissens befestigt und ordentlich verbunden haben wie die letzte Schlachtbereitschaft einer römischen Legion“.

Es ist ein enzyklopädisches Unterrichtsprogramm, das Milton hier bietet. Das Programm leidet an einer Überfülle an Stoff. Aber Milton hat es in ähnlicher Weise doch praktisch bei seinen Privatschülern durchgeführt. Bei aller Belastung mit mancherlei Stoff aus der antiken Literatur, der kaum verlebendigt werden konnte, tritt doch der praktisch-realistische Grundzug, der dieses Unterrichtsprogramm von mittelalterlichen wie von humanistischen Bildungstendenzen unterscheidet, deutlich hervor.

Neben den wissenschaftlichen Studien werden auch die Leibes-

übungen von Milton nicht vergessen, vor Tisch soll etwa 1½ Stunde auf Leibesübungen verwandt werden und darauf eine Ruhepause folgen. Als Übungen empfiehlt Milton Fechten und Ringen. In der Ruhepause soll das „Anhören oder Erlernen feierlicher und göttlicher Musik“ Erholung verschaffen, auch nach dem Essen soll dadurch der Übergang zu den Studien gewonnen werden. Nach dem Nachmittagsunterricht, etwa zwei Stunden vor dem Abendessen, werden die Schüler durch ein Alarmzeichen zu militärischen Übungen im Freien oder in einem geschlossenen Raum zusammengerufen. Sie sollen da im Spiel die Anfangsgründe des Soldatentums lernen, mit den „Künsten der Schlachtbereitschaft, des Marschierens, Lagerns, Befestigens, Belagerns und Stürmens mit allen Hilfsmitteln alter und moderner Kriegskunst, Taktik und Kriegsregeln“ bekannt gemacht werden, um zu wissen, was zu einem guten Befehlshaber gehört.

Auch auf die Wichtigkeit von Ausflügen weist Milton hin. „Im Frühling“, sagt er, „wäre es eine Mißachtung und eine Versündigung an der Natur, nicht hinauszuwandern, um ihre Schätze zu sehen und mit Erde und Himmel teilzunehmen an ihrem Jubel.“ Ja, wenn die Schüler zwei oder drei Jahre lang eine gute Grundlage erworben haben, sollen sie „truppweise mit gesetzten und verständigen Führern“ nach allen Seiten ins Land hineinreiten, Festungen kennenlernen und beobachten, „ebenso alle Vorzüge der Bauarten und des Bodens, für Städte und Landwirtschaft, Häfen und Reeden“, zuweilen sollen sie auch zur Flotte in See gehen, um die praktische Kenntnis über Segeln und Seekämpfe zu erwerben. Diese Art der Erziehung würde nach Milton „alle ihre eigentümlichen Naturanlagen auf die Probe stellen, und wenn irgendeine ungewöhnliche Begabung unter ihnen verborgen wäre, so würde sie dadurch herausgelockt und bekäme gute Gelegenheit, sich zu entwickeln, was zweifellos zum Wohle dieser Nation mächtig beitragen müßte und jene alten bewunderten Tugenden und Vorzüge wieder in Aufnahme bringen würde, und zwar jetzt in dieser Reinheit christlicher Erkenntnis mit weit größerem Nutzen“.

Ein neuer Geist weht aus diesen Vorschlägen, ein Geist, der auch anders ist als etwa der Geist, den Aschams „Schulmeister“ zeigte. Die sachlichen Bedürfnisse des praktischen weltlichen Lebens stehen im Vordergrund. Auf Kenntnis des Lebens, des Menschen, der Natur kommt es in erster Linie an, Sprachen und antike Literatur sind jetzt nur Hilfsmittel. Eine praktische Bildung, die zur Einnahme einer Stellung im Staat und in der Öffentlichkeit befähigt, erscheint jetzt als Ziel, politische Gegenwartsprobleme spielen in die Pädagogik hinein. Um eine nationale Erziehung des englischen Gentlemans handelt es sich bei Milton. Von Comenius' Bestrebungen, der 1641–1642 in England weilte, hat Milton schon Kenntnis, aber wenn Comenius und Milton auch gemeinsame Züge eines empirischen pädagogischen Realismus aufweisen, so unterscheidet sich Milton von

ihm doch dadurch, daß seine pädagogischen Reformen auf ganz bestimmten national-politischen Grundanschauungen ruhen und entsprechende Zwecke verfolgen, wie auch dadurch, daß Milton nur die Bildung einer Schicht von Vornehmen im Auge hat.

Während Milton demokratische Ideen vertritt, steht ein anderer bedeutender englischer Denker des 17. Jahrhunderts, der Philosoph Thomas Hobbes (1588—1679), auf dem Boden einer absolutistischen Staatstheorie. Hobbes ist ein konsequenter Systematiker, der die mechanistische Naturauffassung weiterbildet zu der streng deterministischen Weltanschauung eines universalen Naturalismus. Auf das Gebiet der Erscheinungen, ja der Körperwelt wird die philosophische Erkenntnis bewußt beschränkt. Philosophie ist für Hobbes „die Erkenntnis der Wirkungen oder der Phänomene aus den Ursachen und andererseits der Ursachen aus den beobachteten Wirkungen vermittels richtiger Schlüsse“, sie besteht in der Konstruktion gesetzmäßiger Kausalzusammenhänge der Erscheinungen und stellt gleichsam eine Nachahmung der Schöpfung der Dinge dar. Der praktische Nutzen solcher Erkenntnis wird mit Entschiedenheit hervorgehoben. Die größte Bedeutung der Philosophie liegt nach Hobbes darin, „daß wir die vorausgeschauten Wirkungen zu unserm Vorteil nutzen und auf Grund unserer Erkenntnis nach Maß unserer Kräfte und unserer Tüchtigkeit zur Förderung des menschlichen Lebens herbeiführen können“¹⁾. Von dieser Grundauffassung aus entwirft Hobbes eine Logik, die nominalistisches Gepräge trägt, in der das Denken als ein Rechnen mit Zeichen angesehen wird, weiter eine mechanistische Naturphilosophie, eine Anthropologie und schließlich eine Staatsphilosophie, in der der Staat als künstlicher Körper von elementaren Naturtrieben aus konstruiert wird. Die pädagogischen Folgerungen seiner ganzen systematisch-philosophischen Stellungnahme hat Hobbes nicht ausdrücklich gezogen. Aber von Bedeutung ist seine ganze wissenschaftliche Geisteshaltung, von der aus er zu einer neuen Systematik und einer neuen Forschungsmethode gelangt. Methode ist für Hobbes entsprechend dem Ziel der Philosophie „der kürzeste Weg, Wirkungen aus ihren bekannten Ursachen oder Ursachen aus ihren bekannten Wirkungen zu finden“. Alle Methode bedeutet ein Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten. Von dem sinnlich Wahrgenommenen geht das Wissen aus und gelangt zu den Ursachen auf dem Weg wissenschaftlichen Schließens. Das Beweisen setzt von selbst einleuchtende Prinzipien voraus, von denen man durch fortwährende Zusammenstellung von Urteilen zu Syllogismen weitergeht. Lehren nun ist nach Hobbes nichts anderes als Beweisen, es heißt „auf die Spuren des eigenen Findens den Geist des zu Belehrenden zur Erkenntnis des Gefundenen leiten“. Das Endziel alles

¹⁾ Übersetzung von Hobbes' „Grundzügen der Philosophie“ von M. Frisch-eisen-Köhler. 2 Teile. Leipzig 1915 u. 1918.

Wissens besteht in der „Erkenntnis der Ursachen und der Erzeugung der Dinge in der Form der Demonstration“. Eine logisch-genetische und demonstrative Methode wird von Hobbes gefordert, eine Methode, die seiner Ansicht nach den natürlichen Weg des Denkens bedeutet, den der Geist von sich aus findet. Probleme des Systems und der Methode, wie sie für das 17. Jahrhundert charakteristisch sind, werden von Hobbes scharfsinnig erörtert, der konstruktive Naturalismus erhält bei ihm seine prägnanteste Formulierung. Beziehungen zum Positivismus wie zum Kritizismus lassen sich von Hobbes' philosophischem System aus aufweisen.

Kapitel 10

Die neue pädagogische Bewegung in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts in Deutschland

§ 26

Allgemeine Charakteristik der Zeit

Literatur: Allgemeines bei *Paulsen*, „Geschichte d. gelehrten Unterrichts“, III. Buch; *H. Leser*, „Das pädagogische Problem“, Bd. I; auch *Alfr. Heubaum*, „Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts“, I. Bd. Berlin 1905.

Über Jungius: *G. E. Guhraver*, „Joachim Jungius und sein Zeitalter“. Stuttgart und Tübingen 1850. *E. Wohlwill*, „Joachim Jungius“. Hamburg und Leipzig 1888.

Deutschland hatte in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts unter den Religionsstreitigkeiten und ihren Folgen zu leiden. Es war nicht etwa nur der Dreißigjährige Krieg, der wirtschaftliche und kulturelle Schädigungen mit sich brachte, sondern schon die ganzen politischen, sozialen und religiösen Verhältnisse, wie sie in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bestanden, hatten einen Niedergang im Bildungswesen verursacht. So sehr man im 16. Jahrhundert von verschiedenen Seiten her um eine Reorganisation der Schulen sich bemühte und Besserungen erzielte, so konnte doch keine ruhige Fortentwicklung stattfinden. Die Zeiten waren zu ungünstig. Fürsten und Städte waren nicht stark genug, um bei den mancherlei Gärungen eine feste Ordnung des Schulwesens für die Dauer durchzuführen und ein erhöhtes Bildungsniveau schaffen zu können. In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts werden wieder lebhaftere Klagen über den Verfall des Schulwesens laut, es fehlt an einer geregelten Organisation, es fehlt an geeigneten Lehrkräften, es fehlt an genügendem Schülermaterial. Eine Verrohung der Sitten machte sich geltend, die von den Universitäten bis zu den Elementarschulen zu beobachten war.

Ein einheitliches Bildungsideal war nicht mehr vorhanden. Der Humanismus hatte verloren, was er an lebendiger Kraft in der Zeit um 1500 besaß, seine ästhetischen und wissenschaftlichen Werte wurden nicht mehr geachtet; was übrigblieb von ihm, war toter Formelkram. Die religiös-kirchlichen Bestrebungen des 16. Jahrhunderts andererseits hatten kein neues einheitliches Bildungsideal erstehen lassen, das für den Schulunterricht schlechthin richtunggebend hätte sein können. Wohl war das religiöse Erziehungsziel betont worden, hatte man der Schule konfessionelle Bindungen auferlegt, aber die Fragen der Unterrichtsreform waren nicht gelöst worden. Man hatte z. B. im Sprachunterricht Traditionelles übernommen, ohne es neu zu beleben, und gelangte dadurch zu einem pedantischen Grammatikbetrieb, man begnügte sich in den einzelnen Unterrichtsfächern mit trockenen Kompendien und drang dadurch natürlich nicht in den Geist eines Schriftstellers oder in den Geist des Altertums ein. Der religiöse Erziehungsgedanke, der sich in der Zucht und in der religiösen Unterweisung äußerte, vermochte doch nicht den gesamten Unterrichtsstoff von sich aus neu zu gestalten. Unfruchtbare dogmatische Streitigkeiten entstanden in der protestantischen Theologie, das war weder der Entwicklung der Wissenschaft noch der Ausgestaltung der Schulen günstig.

Ein modern-realistisches Bildungsideal aber hatte noch keine Gestalt gewonnen. Die aufstrebende neuzeitliche Naturwissenschaft hatte auf den Unterricht noch keinen wesentlichen Einfluß ausgeübt. Politische und wirtschaftliche Probleme drängten sich mit Macht hervor, die im herkömmlichen Unterrichtsschema keine Stelle hatten und die doch Beantwortung forderten. Es zeigte sich, daß man mit dem aus allen möglichen antiken Autoren zusammengestellten Stoff für die Bildungsbedürfnisse der Zeit nicht mehr auskam. Man mußte nach neuem Bildungsinhalt suchen, nach „Sachen“ gegenüber den leergewordenen „Formen“ und Worten, nach dem, was der „Natur“ des Geistes entsprach, gegenüber aufgepöpferten Kenntnissen, nach einer lebendigen, sachgemäßen Methode gegenüber bloßem Gedächtnisdrill.

Neue geistig-kulturelle Bestrebungen, die jetzt auftreten, bekunden sich einmal in dem Vordringen der Naturwissenschaften auf wissenschaftlichem Gebiet und zweitens in Bemühungen um eine eigene nationale Literatur. Ein Forscher wie Johannes Kepler (1571 bis 1630), der nicht nur auf dem Gebiet der Astronomie, sondern auch in der Mathematik und der Physik Großes geleistet hat, konnte nicht wirkungslos bleiben. Von den Naturwissenschaften aus mit Hilfe von Mathematik und Experiment wird allmählich ein neues Weltbild gestaltet. Verschiedene tüchtige Naturwissenschaftler, die sich z. B. um die Erneuerung der Atomistik bemüht haben, sind in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts in Deutschland zu nennen. Und wie man bestrebt ist, die neue naturwissenschaftliche Erkenntnis

auch pädagogisch zu verwerten, das zeigt der treffliche Joachim Jungius (1587—1657): als Botaniker vor allem hat er sich einen wissenschaftlichen Namen gemacht, aber auch als Mathematiker und Physiker gewirkt, er hat nicht nur Schriften geschrieben und war Universitätsprofessor in Gießen, Rostock und Helmstedt, sondern hat sich auch eingehend mit Ratkes pädagogischen Reformen beschäftigt und dann als Rektor des Gymnasiums in Hamburg den naturwissenschaftlichen Unterricht dort reformiert. In Rostock hatte Jungius eine naturforschende Gesellschaft begründet, die dem Zweck dienen sollte, „die Wahrheit aus der Vernunft und Erfahrung zu erforschen und alle Künste und Wissenschaften, welche sich auf die Vernunft und die Erfahrung stützen, von der Sophistik zu befreien, zu einer demonstrativen Gewißheit zurückzuführen, durch eine richtige Unterweisung fortzupflanzen, endlich durch glückliche Erfindungen zu vermehren“.

Mit dem Absterben des Humanismus konnten auch die Bestrebungen um eine nationale Literatur stärker in den Vordergrund treten, zumal sie jetzt von national-politischen Tendenzen unterstützt wurden. In Italien, in Frankreich, in England waren nationale Literaturen entstanden. Deutschland stand stark unter fremdem Einfluß, und die Entwicklung vollzog sich da nicht so einfach wie in anderen Ländern. Allmählich nur gewinnt die deutsche Sprache den Vorrang vor der lateinischen in Literaturwerken, und auch wenn die Dichtung sich des Deutschen bedient, ahmt sie zunächst noch vielfach Ausländisches nach. Hebung der deutschen Sprache und Literatur setzten sich die deutschen Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts zum Ziel, die sich freilich in etwas wunderlicher, spielerischer Weise gebärdeten. Nach dem Muster der bedeutsamen italienischen Sprachgesellschaft in Florenz, der 1587 gegründeten *Accademia della crusca*, wurde 1617 die „Fruchtbringende Gesellschaft“ oder der „Palmenorden“ unter der Leitung des Fürsten Ludwig von Anhalt begründet, und dieser Gesellschaft folgten andere wie die „Deutschgesinnte Genossenschaft“ und der „Hirten- und Blumenorden an der Pegnitz“.

Der aus Schlesien stammende Dichter Martin Opitz (1597—1637) veröffentlichte 1618 seine Rede „*Aristarchus sive de contemptu linguae teutonicae*“ (Aristarch oder über die Verachtung der deutschen Sprache), wo er sagt: „Während wir mit maßloser Begier die fremde Sprache erlernen, bringen wir die unsrige in Verachtung. Eher sollten wir streben, gleich wie wir von Franzosen und Italienern Geist und Eleganz erborgen, auch unsere Sprache nach ihrem Vorbilde zu glätten und auszubilden; aber wir schämen uns unseres Vaterlandes und trachten darnach, daß wir nichts weniger als die deutsche Sprache zu verstehen scheinen.“ 1624 suchte dann Opitz in seinem „Buch von der deutschen Poeterey“ die Regeln der deutschen Metrik und Poetik festzulegen.

Aber die Bemühungen um Wissenschaft und Literatur wie auch die pädagogischen Bestrebungen erlitten natürlich Hemmungen durch die Wirren des Dreißigjährigen Krieges. Ein Kulturbild dieser Zeit liefert in romanhafter Form der „Simplicissimus“ von Grimmelshausen. Zeitgenössische Satiren, auch über das Schulwesen, ergänzen das Bild der Mißstände, an denen die Zeit krankte.

Auf pädagogischem Gebiet ist die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts eine Zeit des Kämpfens gegen den Niedergang und des Suchens nach neuen Methoden. Weder die mittelalterliche noch die humanistische Pädagogik konnte wiederaufgerichtet werden, es mußte etwas Neues gefunden werden. Der herkömmliche Sprachunterricht bot nicht mehr die Bildungsgüter, welche die Zeit brauchte. Man schrie nach durchgreifenden Reformen.

§ 27

Wolfgang Ratke

Literatur: K. v. Raumer, „Gesch. d. Pädagogik“. II. Teil. Aug. Israel in Schmidts Gesch. der Erziehung. III. Bd. 2. Abt. — G. Krause, „W. Ratichius oder Ratke im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefe“. Leipzig 1872. K. A. H. Stoerl, „W. Ratke“. Progr. Leipzig 1876. G. Vogt, „Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius“. Programme des Gymnasiums zu Kassel 1876, 1877, 1879, 1881 und 1882. G. Vogt, „Wolfg. Ratichius, der Vorgänger des Amos Comenius“ (Gresslers Klassiker der Päd. Bd. 17). Langensalza 1894. G. Vogt in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft. I. 1892. S. 148 ff. (Literatur bis 1892). Joh. Müller, „Handschriftliche Ratichiana“ (Kehrs Pädagogische Blätter, Bd. VII 1878, IX 1880, XI 1882, XIII 1884). H. Vildhant, „Ratkes Ansichten über den sprachlichen Unterricht“. Progr. Oberehnheim 1883. K. H. Christoph, „W. Ratkes päd. Verdienst“. Diss. Leipzig 1892. P. Eichelkraut, „Beiträge zur Kenntnis der Didaktik des W. Ratichius“. Diss. Jena 1895. Th. Steinmetz, „Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart“ (Päd. Magazin 56). Langensalza 1895. J. Lattmann, „Ratichius und die Ratichianer“. Göttingen 1898. Herm. Siebeck, „Christoph Helwig als Dialektiker“. Festschr. zur 3. Jahrhundertfeier d. Univ. Gießen. 1907. Bd. II. S. 293 ff. W. Kahl, „Zur Geschichte der Schulaufsicht“. Leipzig und Berlin 1913. S. 30 ff.

Neudrucke: „Ratichianische Schriften“, hrsgg. von P. Stößner. 2 Bde. (Neudrucke päd. Schriften. Bd. 9 und 12.) Leipzig 1892 und 1893.

In Deutschland trat nun ein Mann auf, der von sich behauptete, die alleinseligmachende pädagogische Methode zu besitzen, der im Entwerfen großer pädagogischer Reformpläne seine Lebensaufgabe sah. Das war Ratke.

Wolfgang Ratke (latinisiert: Ratichius) ist am 18. Oktober 1571 in Wilster in Holstein geboren, besuchte das Johanneum in Hamburg und dann die Universität Rostock, um Theologie zu studieren. Dann ging er nach Holland, wo er acht Jahre lang lebte und wo seine pädagogischen Reformpläne in ihm reiften. Als der Statthalter

der Niederlande, der Prinz Moritz von Oranien, seinen Plänen nicht genügend Entgegenkommen bewies, kehrte Ratke 1610 nach Deutschland zurück, um hier für seine Reformgedanken zu werben. Er gewann auch Gönner und konnte im Mai 1612 dem zur Kaiserwahl in Frankfurt a. Main versammelten Reichstag ein „Memorial“ vorlegen, in dem er kurz seine Grundsätze entwickelte. Ende August 1612 kam er auf der Durchreise nach Gießen, wo er besonders in dem Theologieprofessor Christoph Helwig (1581—1617) einen Helfer fand, der auch 1613 zusammen mit Joachim Jung ein Gutachten über Ratkes Methode abgab (ein anderes Gutachten verfaßten 1613 auch Jenenser Professoren). Von September 1612 bis Mai 1613 weilte Ratke am Hof in Weimar, wo er die Herzogin Dorothea Maria und ihre Schwester als Gönnerinnen gewann, aber sich auch Feinde machte und nicht zum Ziel gelangte. Von Frankfurt aus, wo sich Ratke dann wieder hinbegab, suchte er mit Hilfe seiner Gießener Freunde den Landgrafen Ludwig V. von Hessen-Darmstadt für seine Pläne zu interessieren. In den folgenden Jahren hielt Ratke in verschiedenen Städten Lehrkurse ab, ohne doch eine feste Stätte zu finden. 1618 wurde er durch den Fürsten Ludwig von Anhalt-Köthen, den Begründer der fruchtbringenden Gesellschaft, nach Köthen eingeladen, wo er auch eine Schule errichtete. Aber auch da war ihm kein Erfolg beschieden, ja er zog sich die Ungnade des Fürsten zu, wurde im Oktober 1619 verhaftet und ein halbes Jahr gefangengehalten. Zwei Jahre wirkte er dann in Magdeburg, darauf, von der Gräfin Anna Sophie von Schwarzburg eingeladen, in Rudolstadt, später zeitweise in Jena. Aber zur Durchführung seiner Pläne gelangte er nicht. Auch daß die Gräfin Anna Sophie den König Gustav Adolf von Schweden und seinen Kanzler Oxenstierna für Ratke zu interessieren wußte, nützte ihm nichts mehr, denn trotz eines günstigen Gutachtens, das ihm über Ratkens Methode erstattet wurde, konnte der Kanzler in den Wirren des Krieges sich nicht weiter um die Sache kümmern. Ratke wurde von 1633 ab durch Schlaganfälle heimgesucht und starb am 27. April 1635.

Widersprechend waren die Urteile, die die Zeitgenossen über die Persönlichkeit und die Methode Ratkes fällten, widersprechend sind auch heute noch die Meinungen der Pädagogen über seine geschichtliche Bedeutung. Manche erblicken in ihm einen unklaren Kopf, ja einen Charlatan. Und gewiß — wenn man sieht, wie er große Versprechungen macht, die er nicht erfüllen kann, wie er seine Methode mit prahlerischer Geheimniskrämerei umgibt, wie er nirgendwo zum Ziele kommt, sondern auch, wo man ihm günstig gesinnt ist, an Widerständen und an seiner Eigensinnigkeit scheitert — so kann das bedenklich stimmen. Aber man wird ihm damit doch nicht ganz gerecht. Zweifellos hafteten seiner Persönlichkeit und seinem Werk schwere Mängel an. Doch seine unablässigen Bemühungen zeigen, daß ernstes pädagogisches Wollen in ihm steckte, und wenn

er mit den Verhältnissen der Wirklichkeit immer wieder nicht zu recht kam, so teilt er dies Geschick mit anderen pädagogischen Reformern, die bei allen Idealen in der Praxis Mißerfolge verzeichnen mußten. Ratkes Reformpläne gingen gleich ins Große, er wollte von seiner Didaktik aus eigentlich den ganzen Staat neugestalten, ja die Wohlfahrt „der ganzen Christenheit“ fördern, er beachtete dabei nicht genügend die Grenzen pädagogischer Einwirkung, und er geriet daher in Kollision mit den stärkeren politischen und kirchlichen Mächten. Und wenn er pädagogische Programme entwarf, so fehlte ihm dann doch die Kraft, in zäher, praktischer Einzelarbeit von unten her aufzubauen.

In dem „Memorial“ von 1612 und dem erläuternden „Gründlichen und beständigen Bericht“ sucht Ratke die Mängel des bisherigen Unterrichtswesens und die Vorzüge seiner neuen Methode aufzudecken. Er tadelt, daß bei der bisherigen Lehrart das Lateinische im Mittelpunkt stehe, daß die Jugend „aus vielfältigen Büchern“ lernen müsse und mit Zwang die Sprachen eingepaukt erhalte, daß die Mittel des Auswendiglernens, des öfteren Wiederholens und Aufsayens wie auch der täglichen Übersetzungsübungen in die fremden Sprachen als hauptsächlichste Mittel angesehen würden. Ratke hat damit in der Tat wesentliche Fehler der üblichen Unterrichtsweise bloßgelegt. Er erkennt, daß ein solches Verfahren unpsychologisch und unsachlich ist. „Ein solcher Gebrauch, wie dann auch die Mittel, ist bei der Natur der Sprachen nicht allein ganz und gar zuwider, sondern noch dazu hochschädlich und sehr beschwerlich.“ Den rechten „Gebrauch und Lauf der Natur“ will er demgegenüber offenbaren. Eine naturgemäße, psychologisch begründete pädagogische Methode soll also eingeführt werden. Als erste Forderung ergibt sich für Ratke, daß die Jugend „ihre angeborene Muttersprache, welche bei uns die deutsche ist, recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lerne, damit sie ihre Lehrer in andern Sprachen künftig desto besser verstehen und begreifen können, dazu die deutsche Bibel mit sonderlichem Nutz kann gebraucht werden“. Der wichtige Gedanke eines gründlichen muttersprachlichen Unterrichts, der von der Pädagogik im Zeitalter des Humanismus wie auch in dem der Reformation und Gegenreformation vernachlässigt worden war, wird hier mit Entschiedenheit hervorgehoben. Die religiöse Tendenz — Ratke steht auf dem Boden eines strengen Luthertums — wird dabei nicht außer acht gelassen. Ja, der religiöse Gesichtspunkt ist ihm maßgebend für die Reihenfolge und die Lehrweise der Sprachen, so daß damit schon dem pädagogischen Gang Gewalt angetan wird. Unter den fremden Sprachen hat nach Ratke das Hebräische als die „Mutter aller Sprachen“ den Vorrang, es soll aus der hebräischen Bibel gelernt werden, dann folgt das Griechische, das aus dem Neuen Testament zu lernen ist, wobei der ethisch-religiöse Zweck einbezogen wird,

und weiter das Lateinische, das aus den Komödien des Terenz „mit Lust und Kurzweil“ gelernt werden kann, wenn nicht ein künftiger Jurist es lieber an den Institutionen Justinians lernt. Der Überschätzung des ganzen Sprachunterrichts für die Bildung hält Ratke entgegen, daß die Künste und Fakultäten nicht an diese oder jene Sprache und die Sprachen nicht an bestimmte Künste und Fakultäten gebunden seien, daß ein Philosoph seine Lehren doch nicht nur in Griechisch und Lateinisch, sondern auch in deutscher Sprache müsse vortragen können, daß ein Jurist auch in Deutsch erkennen müsse, was Rechtens sei, und daß ein Arzt den Körper auch wohl „auf gut deutsch kurieren und versorgen“ könne. Auch das war zweifellos für seine Zeit eine bedeutsame Erkenntnis, die Ratke gewonnen hatte. Nun liegt Ratkes Endziel aber noch höher. Er will, wie es in dem Memorial heißt, Anleitung geben, „wie im ganzen Reich eine einträchtige Sprach, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei“. Da ist deutlich, wie Ratke weittragende Konsequenzen im Auge hat, wie er vom Pädagogischen aus Sprache, Recht und Verwaltung wie die Religion der ganzen Nation zu reformieren hofft. In dem „Gründlichen und beständigen Bericht“ führt er das noch etwas näher aus. Durch die „deutschen Schulen“ denkt er eine einheitliche hochdeutsche Sprache zur Geltung zu bringen, Luthers Bibelübersetzung und andere hochdeutsche Bücher können dieses Streben unterstützen. Ferner soll „ein einträchtig Polizei und Regiment“ eingerichtet werden. Und es soll durch rechte, verständige Unterweisung der Jugend bewirkt werden, daß eine einträchtige Religion, d. h. „die reine, wahre, apostolische und lutherische Lehr könne eingeführet, fortgebracht und erhalten werden“.

In dem von den Gießener Professoren Christoph Helwig und Joachim Jung verfaßten „Kurzen Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii“ von 1613 treten dieselben Grundsätze hervor wie im Memorial. Auch von Helwig und Jung wird die neue Methode Ratkes der hergebrachten Lehrweise gegenübergestellt. Hier wird auch — gewiß im Sinne Ratkes — die Notwendigkeit einer besonderen Wissenschaft der Didaktik oder Lehrkunst begründet. Es genügt nicht, so heißt es, daß jemand die Wissenschaft, welche er lehren will, gründlich und fertig wisse, „sondern es gehöret auch dieses dazu, daß er wisse, welchergestalt er solches seinem Discipel oder Lehrjünger aufs bequemste könne fürtragen und einpflanzen“. Auch die angeborene Lehrgabe reicht nicht aus, „denn die Natur tut zwar viel, aber wenn die Kunst dazu kommt, alsdenn kann die Natur viel sicherer, gewisser und vollkommener ihre Wirkung verrichten“. „Darum ist notwendig, daß eine besondere Kunst sei, danach sich ein jeder, der lehren will, richten und halten könne, damit er nicht nach bloßem Gutdünken und Mutmaßung oder auch allein nach angeborener Discretion und

natürlicher Gescheitenheit, sondern nach der Lehrkunst sein Lehramt treibe.“ Die selbständige Bedeutung der Pädagogik als Wissenschaft wird hier zum erstenmal in voller Klarheit aufgewiesen. Es hat, so wird gesagt, „diese Lehrkunst nicht weniger als andere Künste ihre beständige Gründe und gewisse Regeln, welche so wohl aus der Natur des Verstands, Gedächtnisses, der Sinnen, ja des ganzen Menschen als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künsten und Wissenschaften genommen sind, daß also kein Lehrmittel zugelassen wird, welches nicht zuvor aus unleugbaren Gründen bewähret und auf der Prob gut befunden sei“. Auch Helwig und Jung betonen ferner wie Ratke den Wert der Muttersprache und rühmen, daß durch Ratkes Methode die „Tyrannei der lateinischen Sprache“ abgeschafft werde, denn bisher seien alle Sprachen, Künste und Wissenschaften an die lateinische Sprache gebunden gewesen. Wenn aber nach Ratkes Grundsätzen Künste und Wissenschaften in deutscher Sprache gelehrt würden, dann könnten „nicht allein die deutsche Sprache und Nation merklich gebessert und erhaben, sondern auch die Künste und Wissenschaften selbst mit neuen Erfindungen, Aufmerkungen, Bewährungen, Erörterungen unsäglich können gemehret, gegründet, befestiget und erkläret werden“. Damit aber Ratkes Reformen in großem Ausmaße durchgeführt werden können, müssen „zuvor die Grammatiken oder Sprachkünste, auch die Compendia oder Auszüge der Wissenschaften und Künsten in jeder Sprach, darin man sie treiben und handeln will, nach Raticii Lehrkunst richtig, gleichförmig und harmonisch oder übereinstimmlich gestellet und verfertiget sein“, und hierfür bedarf Ratke „beständige Hilfe gelehrter Leute, welche ihm hierin entweder aus Liebe des gemeinen Besten von sich selbst hilfflich beitreten oder von Obrigkeiten zugeordnet werden möchten“.

In dem „Nachbericht von der neuen Lehrkunst Wolfgangi Raticii“, den Helwig und Jung ihrem Bericht folgen ließen, weisen sie noch einmal mit Nachdruck auf die Wichtigkeit guter Schulbildung hin und legen besonders den Obrigkeiten die Sorge dafür ans Herz. „Aus Schulen kommen verständige Hausväter, geschickte Hausmütter, treue Gesunde, ehrliebende Bürger, weise Regenten, kluge Ratherrn, gehorsame Untertanen, solches alles muß durch Lehre kommen.“ Auf Gebrechen der Zeit wird hingewiesen und gefragt: „Ist's nicht alles der alten, bösen, unlustigen, verdrießlichen, unrichtigen und untüchtigen Lehrart Schuld?“ Lehre und Zucht, Kunst und Tugend würden „nicht recht beinander getrieben“, sondern „durch eiteln, unnatürlichen Zwang mit großer Unordnung verrichtet“. Die Hilfsmittel müsse man von da holen, woher der Schaden erwachsen sei: „in der Schule liegt der Ursprung der Krankheit“. „In Schulen muß die Arznei gesucht werden. Ist nun das gemeine Leben, aller Handel und Wandel voll Laster und Untugend, ist das Haus, Stadt, Land, Regiment schwach und krank und du willst ohne

Verbesserung der Schulen, Kinderzucht und Lehrart durch Gesetz, Regimentgriffe oder andere Mittel Rat schaffen, so tust du wie ein unerfahrener Arzt, der die Zufälle der Krankheit heilen will und die Krankheit selber unangefochten läßt.“ Lehre und Zucht werden hier in ihrer grundlegenden Bedeutung für das ganze staatliche und kulturelle Leben gewürdigt. Die Obrigkeiten haben darum die unabweisbare Pflicht, gute Schulen einzurichten. „Die Lehrkunst ist der Regimentkunst nötiger und nützer denn alle andere Künste, sientmal durch Lehre der höchste und endlichste Zweck der Regimenten erreicht werden muß, wie allen Vernunft- und Regimentlehen wohl bewußt. Je kräftiger nun die Lehrkunst im Lehren bei Alten und Jungen, je glückseliger wird auch die Regimentkunst im Regieren sein.“ Es ist „christlicher Obrigkeit nicht freigestellt, Schulen zu verbessern oder zu lassen, auch stehet's nicht in der Eltern Willkür, ihre Kinder zur Schule zu halten oder nicht, es ist kein Mittelding, sondern Gott gebet's ernstlich, die Vernunft erweist's klärllich, die Not erfordert's augenscheinlich“. Der Gedanke, daß die Sorge für das Schulwesen eine dringliche Aufgabe des Staates sei und daß die Eltern verpflichtet seien, ihre Kinder zur Schule zu schicken, erhält hier eine Begründung.

Auch der zurückhaltender formulierte „Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii“, der hauptsächlich von dem Theologieprofessor Albert Grauer verfaßt ist, weist auf die Mängel des bisherigen Unterrichtswesens hin, empfiehlt die neue Methode und sucht Einwände gegen sie zu entkräften.

Die pädagogischen Hauptregeln seiner Methode hat Ratke seinen Helfern mehrfach mitgeteilt. Er selbst hat auch „Dreizehn Punkte, auf welchen die Didactica oder Lehrkunst gründlichen beruhet“ zusammengestellt. Der erste Punkt enthält gleich die Forderung eines allgemeinen Schulunterrichts. Es heißt da: 1. „Daß die Lehrkunst ein gemeines durchgehendes Werk seie, davon niemand, er sei Knab oder Mädlein, ausgeschlossen werde: zum wenigsten, bis daß sie recht und fertig lesen und schreiben lernen“. 2. Alle Lektionen sollen mit Gebet angefangen werden, und die allererste Unterweisung im Lesen und Schreiben soll „aus Gottes Wort“ geschehen, dementsprechend sollen die dazu nötigen Schulbüchlein abgefaßt sein. Die religiös-kirchliche Tendenz wird also von vornherein betont. 3. Die Schüler sollen auf einmal nicht mehr als eine Sprache oder Kunst lernen und erst, wenn sie diese begriffen haben, zu einer anderen zugelassen werden. Konzentration auf je ein bestimmtes Unterrichtsfach wird da also verlangt. 4. „Daß alles der Ordnung der Natur gemäß geschehe, welche in allen ihren Verrichtungen von dem Einfältigern und Schlechteren zu dem Größern und Höhern und also von dem Bekannten zu dem Unbekannten zu schreiten pflegt.“ Naturgemäßheit und stufenweises Fortschreiten erscheinen als Grundbedingung. 5. Regeln sollen nicht auswendig gelernt werden, ehe

der Schüler vorher „die Sache oder Sprache selbst“ aus einem bewährten Autor kennengelernt hat, es soll also nicht ein trockener Unterricht in Grammatikregeln den Anfang machen, sondern aus Beispielen bei der Lektüre sollen die Regeln gewonnen werden. 6. Alle Künste sollen „auf zweierlei Weise, erstlich in kurzen Begriffen und hernachher erst in vollkommenen Unterrichten verfasst und gelehrt werden“, der kurzen Behandlung eines Stoffes auf unterer Stufe folgt demnach eine ausführlichere Behandlung auf höherer Stufe. 7. Alles soll „zu einer Harmonie und Einigkeit gerichtet“ sein, alle Sprachen sollen „auf einerlei Art und Weis getrieben“ werden, und es sollen keine Widersprüche zwischen den einzelnen Fächern bestehen. 8. Alle Unterweisung geschehe „zuerst in der Muttersprache“, erst wenn die Schüler der Muttersprache mächtig seien, sollten sie zu anderen Sprachen zugelassen werden — eine Forderung, die an den Lateinschulen bisher nicht erfüllt war. 9. Alles soll „ohne Zwang und Widerwillen“ geschehen, kein Schüler soll des Lernens wegen geschlagen und bestraft werden. 10. Nicht allein in lateinischer oder griechischer Sprache, sondern auch „in hochdeutscher und allen andern notwendigen Sprachen“ sollen „die Künste und Fakultäten verfasst und getrieben werden“, wie das Ratke ja schon im Memorial versprochen hatte. 11. Die Schulen für verschiedene Sprachen sollen auch in verschiedenen Räumen untergebracht sein. 12. Jede Schule soll ihre Aufseher und Präzeptoren haben, die inspizieren und den oberen Scholarchen des Rats berichten — womit eine geregelte Schulaufsicht gefordert ist. 13. Knaben sollen durch Männer, Mädchen durch Frauen unterrichtet werden. Es sind das Grundsätze, die sich größtenteils durchaus pädagogisch rechtfertigen lassen und keinesfalls phantastisch erscheinen.

Speziellere Regeln der Ratkeschen Methode sind enthalten in dem Sammelwerk des Ratkeschülers Johannes Rhenius „Methodus institutionis quadruplex“ (1617 und 1626), das die Regeln in Lateinisch als „Aphorismi“ und in Deutsch als „Artikel, auf welchen fürnehmlich die Ratichianische Lehrkunst beruhet“ aufführt. Sie wiederholen Gedanken der dreizehn Punkte, so: 1. „Alles mit vorgehendem Gebet.“ 2. „Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur.“ 3. „Nicht mehr denn einerlei auf einmal.“ 4. „Eins oft wiederholet.“ 5. „Alles zuerst in der Muttersprach.“ 6. „Aus der Muttersprach alsdann in andere Sprachen.“ 7. „Alles ohne Zwang.“ 8. „Gleichförmigkeit in allen Dingen.“ 9. „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding.“ 10. „Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung.“ 11. „Nichts außerhalb der fürgenommenen Autorn.“ 12. „Alle Lehrschaften werden beschrieben auf zweierlei Weise.“ 13. „Alle Arbeit fället auf den Lehrmeister.“ 14. „Dem Lehrjungen gebührt zuzuhören und stillzuschweigen.“ 15. „In dem Lehrjungen muß kein Vorurteil sein.“ 16. „Der Lehrmeister soll nichts tun als lehren, Zucht halten gehöret den Scholarchen zu.“

17. „Alle Jugend, keins ausgenommen, soll zur Schulen gehalten werden.“ 18. „Keine Stund oder Lektion soll versäumet werden.“ 19. „In einer Sache soll nur ein Lehrmeister gebraucht werden.“ 20. „Die Lehrjungen müssen dem Lehrmeister alle im Gesicht sitzen, ein jeder eine Zeit wie die ander, es sei denn, daß es der Lehrmeister ändere.“ 21. „Die Schulzucht und Hauszucht muß übereinstimmen.“ 22. „Die Gleichheit und gleichmäßige Abteilung im Druck mögen gebraucht werden, wo man sie haben kann.“ 23. „Die Sprachen sollen aus ihrer gründlichen Eigenschaft gelernt werden.“ 24. „Die Sprachen müssen also gelehrt werden, daß man sie reden kann.“ 25. „Für allen Dingen soll die Jugend in Gottes Sachen unterrichtet werden.“ Der Gedanke der Schulpflicht ist da in Artikel 17 ausgesprochen, Übereinstimmung von Schulzucht und Hauszucht wird in Art. 21 ausdrücklich gefordert. Eigentümlich mutet es uns an, daß dem Lehrer alle Arbeit zugewiesen wird, da er mehrmals vorlesen und in der Muttersprache erklären muß (Art. 13), während der Schüler zu stillem Zuhören verurteilt ist (Art. 14). Das Prinzip der Selbsttätigkeit hat Ratke demnach noch nicht erfasst. Aus dem Bestreben heraus, die Schüler vor Überlastung mit Auswendiglernen zu bewahren, verfällt er in den anderen Fehler, sie in Passivität zu halten, ohne daß er damit die Mängel eines einseitigen Intellektualismus vermiede, und das ist ein Grundgebrechen seiner Methode.

In Köthen hätte Ratke die praktische Probe seiner Methode bestehen können. Daß ihm das nicht gelang, lag gewiß an Mängeln in seiner praktischen Organisationsfähigkeit wie auch an den inneren Fehlern seiner Methode, es lag aber auch daran, daß er nicht geeignete Helfer fand, daß er Kompromisse schließen mußte und daß hauptsächlich die Geistlichkeit ihm Widerstände bereitete. Auch erwartete man, nachdem die Schule kaum eingerichtet war, schon Erfolge zu sehen und war unwillig, daß noch Mängel zutage traten. Es ist aber bezeichnend, daß die Ausstellungen, die gemacht wurden, eigentlich kaum das Prinzipielle der Ratkeschen Methode betreffen, sondern sich auf Unvollkommenheiten in der Ausführung durch die Lehrer beziehen (z. B. wenn die laxe Zucht getadelt wird, wenn gesagt wird, daß die Lehrer teilweise nach der alten Methode unterrichteten usw.) oder außerpädagogische kirchliche Gesichtspunkte hineinbringen (so wenn es heißt, es sei zu wenig Unterricht in Katechismus und Bibellesen vorhanden). Mit welchem Eifer Ratke an die Sache heranging, bezeugen schon die sauber und übersichtlich gedruckten Schulbücher, die allen Schülern in die Hand gegeben werden sollten und zu ihrer Zeit sicher eine Leistung darstellten.

Die Köthener Schule zerfiel in drei Abteilungen: die deutschen Klassen, die lateinische und die griechische Abteilung. Außerdem gibt es dann noch private Vorlesungskurse in Hebräisch, Griechisch, Lateinisch und Französisch. Die drei deutschen Klassen, die in Parallelklassen für Knaben und für Mädchen getrennt sind, stellen den

festen Unterbau dar: Lesen und Schreiben, Religionsunterricht, deutsche Sprachlehre, Singen und Rechnen bilden da die Unterrichtsgegenstände. Im Anfangsunterricht lernt der Schüler die Buchstaben durch langsames Vorschreiben und deutliches Vorsprechen von seiten des Lehrers, ebenso dann auch die Silben, und nachher wird der ganze Inhalt des Lesebüchleins abschnittsweise mehrmals durch den Lehrer vorgelesen. Der Lateinunterricht schließt sich an die Lektüre des Terenz an. Dabei werden zunächst die sechs Komödien des Terenz in deutscher Übersetzung an sechs Tagen mit verteilten Rollen gelesen. Dann sollen die sechs Komödien in lateinischer Sprache in sechs Wochen behandelt werden. Prinzip des Lateinunterrichts ist: „durch fleißiges Lesen, durch stetiges Unterreden, durch die Bestätigung mit der Sprachkunst“ die Schüler so weit zu bringen, daß sie „endlich von einem jeden Wort können Rede und Antwort geben“. Jeden Tag nimmt der Lehrer je einen Akt vor und liest den betreffenden Akt jeden Tag zwölfmal bei vier Unterrichtsstunden, also in jeder Stunde dreimal vor, und zwar zweimal mit sinngemäßer deutscher Erklärung, das drittemal ohne Erklärung. Am Sonnabend wird die ganze Komödie repetiert und noch einmal erklärt. Diese ermüdenden Wiederholungen konnten wohl zu einem gewissen Scheinerfolg führen, da der Schüler dadurch ohne große Anstrengung zu lernen schien, aber sie waren unpsychologisch und unpädagogisch, sie waren ebenso verfehlt wie der frühere Grammatikunterricht mit dem übermäßigen Auswendiglernen. Auch die Unterbrechung des Unterrichts durch Quickstunden konnte dieses Übel nicht mindern. Aber was auch bei dieser verfehlten Lehrweise bemerkenswert ist, das ist das Bestreben, den Schülern eingehende sinngemäße Erklärungen des Ganzen und des Einzelnen in der Muttersprache zu liefern und sie nicht von vornherein mit verständnislosem Lateinsprechen und Lateinschreiben zu quälen.

Auf alle Lehrgebiete will Ratke eigentlich seine neue Methode angewandt wissen. Auch er hat den für das 17. Jahrhundert charakteristischen Plan einer Enzyklopädie. Der Entwurf einer „All-Unterweisung“ (Encyclopaedia), der eine Einteilung der Wissenschaften versucht, aus dem Jahre 1619 ist erhalten.

An seinen großen Plänen der Reform des ganzen Unterrichtswesens und dessen Einordnung in das gesamte Staatswesen hat Ratke wohl immer festgehalten, auch wenn er sich zeitweise gezwungen sieht, sich auf spezielle Fragen der Unterrichtspraxis zu beschränken. Bezeichnenderweise wirft ihm ein Gutachten des Professors Jakob Martini in Wittenberg 1622 vor: Ratkes Werk sei „nicht allein auf Veränderung der Schulen, sondern vielmehr das allgemeine geistliche und weltliche Regiment zu reformieren gerichtet gewesen“. Welche Wichtigkeit Ratke dem Schulwesen beimißt und wie er das Verhältnis zwischen Schule und Staat geregelt wissen will, läßt sich aus seinem handschriftlich erhaltenen Werk „Die Regentenamts-

lehre der christlichen Schule“ ersehen¹⁾. Da ist der staatliche Charakter des Schulwesens durchaus festgelegt und der Gedanke einer allgemeinen Schulpflicht formuliert. Zu der „Schulen Aufrichtung“ gehört nicht nur „der äußerlichen Gebäude Aufführung, sondern auch der aufgeführten Verbesserung und Befreiung“. Die Sorge dafür aber gebührt dem Regenten „und allen denen, so der hohen Obrigkeit Amt führen, einig und allein“, denn „ein solch Werk ist von den allgemeinen Rechten, darüber die hohe Obrigkeit allein Macht hat und es keiner Privatperson zustehet, alldieweil sie solche Macht und Gewalt von Gott nicht empfangen und deswegen sich so eines wichtigen Werkes nicht unterwinden dürfen“. Die Bedeutung der Schule für den Staat und den Herrscher wird nachdrücklich betont: die Aufrichtung der Schule sei „kein gering Ding, sondern ein merklich Stück seiner Regierung“, an den Schulen hänge sein ganzes Regiment und aus den Schulen komme es her. So sei denn die Aufrichtung und Anordnung der Schulen „das allerwichtigste und auch notwendigste Werk in der ganzen Christenheit, welches ihm ein Regent so hoch als seines ganzen Landes Heil und Wohlfahrt angelegen sein lassen soll“. Von Staats wegen soll nun das ganze Schulwesen von den niederen Schulen bis zu den Hochschulen organisiert sein, der Regent ist der oberste Leiter, eine fachmännische staatliche Schulaufsicht soll eingerichtet sein, die Lehrer sind staatlich anzustellen und zu besolden. Das Schulwesen erscheint als ein Organismus, zu dem „aufsehende, lehrende und lernende“ Personen als „die Gliedmaßen zu einem Leibe“ notwendig gehören. Allgemeine Schulpflicht wird angeordnet. „Der Regent soll die Zahl der Kinder, welche zu der Schul tüchtig in seiner ganzen Herrschaft, in allen Städten, Flecken und Dörfern, durch dazu verordnete Personen fordern und solche nach Gebühr in den Schulen zerteilen lassen.“ „Er soll anordnen, daß alle Kinder sowohl Mägdlein als Knaben für allen Dingen zu der deutschen Schul, doch absonderlich, gehalten und keins daraus genommen werde, es habe denn beneben fertigem Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt alles, was ihm zur Seligkeit zu wissen vonnöten ist.“ Um das Mädchenschulwesen soll sich besonders die Gemahlin des Fürsten bekümmern. Die armen Kinder sollen durch Lehrmittel und Kleidung unterstützt werden. Der Regent und seine Gemahlin sind „schuldig, der armen Leute Kinder, so nichts haben noch von ihren Eltern etwas zu bekommen sich getrösten, mit Büchern, Kleidern und andern notwendigen Sachen, wie die Namen haben mögen, so ferne behülflich zu sein, bis sie sich selbst zur Not versorgen und die Kost verdienen können“.

Hier ist der Gedanke einer durchgängigen staatlichen Organisation

¹⁾ Vgl. über diese Schrift Joh. Müller in Kehrs Pädagogischen Blättern 1878 S. 274 ff.; Vogt, „Wolfg. Ratichius“ (Langensalza 1894), S. 279 ff.; W. Kahl, „Zur Gesch. der Schulaufsicht“, S. 32 ff.

des ganzen Schulwesens erfaßt. Die positive Sorge des Staates für Einrichtung, Erhaltung und Beaufsichtigung der Schulen ist hier gefordert. Im 16. Jahrhundert hatte man sich mehr damit begnügt, allgemeine Richtlinien für die Ordnung des Schulwesens zu geben, der Staat hatte noch nicht so unmittelbar, wie es Ratke verlangt, in die ganze Organisation eingegriffen. Die „Schulordnungen“ im 16. Jahrhundert waren bezeichnenderweise meist Teile der Kirchenordnungen. Ratke aber fordert die Verselbständigung des Schulwesens und seine staatliche Organisation, ihm ist das Schulwesen ein eigener, wesentlicher Faktor im Ganzen des Staates. Während für Luther die Schule doch hauptsächlich Hilfsmittel der Kirche war, empfängt sie hier eine grundlegende Bedeutung neben der Kirche, wenn sie auch religiös-kirchliche Ziele in sich trägt.

Es ist Ratkes Verdienst, daß er so den Eigenwert des Schulwesens und die Notwendigkeit staatlicher Organisation betont hat. Damit steht im Zusammenhang, daß er die Selbständigkeit der Lehrkunst erkennt und ahnt, daß Pädagogik ein eigenes Gebiet mit eigenen Prinzipien ist. Mit den Organisationsplänen ist auch der Gedanke einer allgemeinen Schulpflicht und die Forderung einer grundlegenden muttersprachlichen Volksschule verbunden. Ratke hat energisch gebrochen mit dem bisherigen Brauch, Kinder ohne weiteres in die Lateinschule zu schicken und das Lateinische ganz in den Vordergrund zu stellen. Die „deutsche Schule“ ist gerade ein wesentliches Stück seiner Reformen. Und er hat nicht nur gezeigt, daß eine ausreichende elementare Ausbildung in der Muttersprache erforderlich ist, sondern auch daß eine Behandlung verschiedener Unterrichtsfächer, zu denen man sich bisher immer der lateinischen Sprache bediente, in deutscher Sprache und mit deutschen Fachausdrücken möglich ist. Man darf Ratkes Bedeutung für die Entwicklung der neueren Pädagogik nicht unterschätzen, so wenig man auch gegen die Mängel seiner Persönlichkeit und seiner Methode blind zu sein braucht.

§ 28

Die Weimarische Schulordnung von 1619

Literatur: Vormbaum, „Evangelische Schulordnungen“. Bd. 2. S. 215 ff.
Über Kromayer: *Fr. J. Hilfenhaus*, „Die pädagogischen Bestrebungen J. Kromayers“. Diss. Leipzig 1889.

Ratkes Ideen haben auch praktisch Bedeutung gewonnen für die Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, obwohl man da in Einzelheiten der Methodik und Didaktik ganz andere Wege ging als er. Aber wenn die deutsche Volksschule sich jetzt allmählich durchsetzt gegenüber der Lateinschule und wenn nun staatlicher Schulzwang eingeführt wird, so entspricht das Ratkes Gedanken, auch wenn kein unmittelbarer Einfluß von ihm vorliegt. Die stärkste Einwirkung

ratichanischer Lehre zeigt die Weimarische Schulordnung von 1619, aber auch sie ist keineswegs ganz im Sinne von Ratke selbst gehalten.

Ratkes Gönnerin, die Herzogin Dorothea Maria, hatte sich schon gleich für die Verwertung der neuen Lehrmethode im Weimarischen Land interessiert. Sie veranlaßte den Hofprediger Johannes Kromayer (1576—1643), sich mit der Reformfrage zu beschäftigen. Wenn Kromayer auch nicht ein direkter Schüler Ratkes wurde und wenn er auch in manchen Punkten von Ratkes Grundsätzen abwich, so steht er doch unter dem Einfluß des Didaktikers.

1619 gab Kromayer seinen „Bericht vom neuen Methodo, wie es in den Schulen des Weimarischen Fürstentums mit Unterweisung der Jugend gehalten werden soll“ heraus. Kromayer sucht von vornherein die Lehrart als solche abzutrennen von der Persönlichkeit Ratkes. Er meint, das „Werk an sich selbst“ sei „sehr edel, köstlich und gut“ und man müsse „die Gebrechen der artificum und Lehrmeister von der Kunst und Lehr gebührlich unterscheiden“. Wie bei Ratke wird hier die grundlegende Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts anerkannt und daher hauptsächlich von den deutschen Klassen gehandelt. Die Knaben sollen „erstlich recht deutsch lernen, ehe man ihnen das Lateinische oder eine andere Sprache fürgibet. Denn es ist unrecht, wenn die Knaben noch nicht fertig und recht deutsch lesen können, daß man ihnen etwas Lateinisches, als den Donatum, lateinische Verslein und was dergleichen ist, fürgibet“. In Lateinschulen können die Schüler oft noch nicht fertig deutsch lesen und schreiben, da sie zu früh mit Lateinisch sich abgeben müssen. Besonders wird getadelt, daß man die Kinder „alsbald im Anfang, ehe sie deutsch lesen können, in lateinischen Abbüchern lesen zu lehren“ pflegt. „Dies ist der Natur zuwider und heißt nicht vom Leichterem, sondern vom Schwereren anfangen: dann je in der Muttersprache leichter ist lesen zu lernen als in einer fremden und ganz unbekannten.“ Es soll demnach in der deutschen Klasse nichts anderes als Deutsch „und dasselbige recht und fertig nacheinander“ gelehrt werden, die Kinder sollen auch „allzeit in der bekannten deutschen Sprache ihr Lernen und Studieren anfangen und von dannen hernach zu den fremden Sprachen geführt und geleitet werden“.

Der Gedanke einer allgemeinen Schulpflicht und eines Zwangs von seiten der Obrigkeit ist gleich am Anfang der Schulordnung formuliert. „Es sollen, so viel möglich, alle Kinder, Knaben und Mägdlein, mit allem Ernst und Fleiß zur Schulen gehalten werden, damit sie je zum wenigsten, nebenst dem heiligen Catechismo, christlichen Gesängen und Gebeten, recht lernen lesen und etwas schreiben.“ Über die schulpflichtigen Kinder sollen Verzeichnisse geführt, und eine Kontrolle soll ausgeübt werden. „Sollen demnach hinfüro die Pfarrerherren und Schulmeister an einem jeden Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an bis ins 12. Jahr bei ihrer christlichen

Gemeine gefunden werden, fleißige Verzeichnis und Register halten, auf daß mit denen Eltern, welche ihre Kinder nicht wollen zur Schulen halten, könne geredet werden, auch auffn Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben in diesem Fall ihre schul-dige Pflicht in acht zu nehmen angehalten werden mögen.“ Ent-schuldigungen wie die, daß die Eltern ihre Kinder zum Gänsehüten oder Pferdehüten brauchten, sollen nicht gelten, „denn an dem Schulgehen den armen Kindern ein mehrers gelegen ist als den Eltern an ihren Gänsen und Pferden“.

Knaben und Mädchen sollen möglichst in getrennten Schulen unter-gebracht werden. Besonderer Wert wird auf die Durchführung der Forderung gelegt, daß die Kinder das ganze Jahr hindurch die Schule besuchen und „keinen Tag noch Stunde versäumen“ (nur in der Ernte sollen vier Wochen und an den Kirmessen einige Tage Ferien sein). Wenn die Kinder wie bisher nur im Winter die Schule besuchen, „so geschieht es, daß sie im Sommer wieder vergessen, was sie im Winter gelernt haben, und ob sie es schon im folgenden Winter wiederum gleichsam aufs neue lernen sollen, so nimmet es doch der andere Sommer wieder hinweg und kann dann nichts anders als Verdruß und Unlust zum Lernen bei den Kindern folgen: daneben, weil die Jahre nit weglaufen, die Eltern der Kinder auch die Länge nicht entraten können, behalten sie also leichtlich außer der Schulen vollends gar daheime, ungeachtet ob sie gleich weder lesen noch schreiben können“. Mutwillige Versäumnis der Schule soll unter Umständen gerichtlicher Strafe unterliegen. „Soll demnach ein jeder Schulmeister täglich die Abwesenden aufschreiben und je über den andern Tag dem Herrn Pfarr zeigen, welcher die Eltern deswegen gebühlich erinnern und aufn Fall das Amt und weltliche Gerichte um Hilfe soll anrufen.“

Der Unterricht soll für gewöhnlich nicht mehr als vier Stunden täglich dauern. Dabei soll nach jeder Unterrichtsstunde den Schülern „eine ganze Stunde oder je eine gute halbe Stunde leer zur Er-quickung gelassen“ werden. Wie bei Ratke soll auch hier die ganze Lehrart so sein, daß der Lehrer vorträgt und die Schüler größtenteils schweigend zuhören. Der Lehrer soll sie „stets durch lebendige Stimm und Fürsagen treulich lehren und unterweisen“. Aus Kromayers Darstellung läßt sich auch ersehen, welche päd-agogische Bedeutung man dieser Lehrweise gegenüber der früher üblichen zusprach. Es soll durch die neue Lehrweise „das stumme Lernen“ der Schüler ganz und gar abgeschafft werden. Die Lehrer sollen die Kinder nicht mehr bloß dasitzen und für sich lernen lassen, während sie selbst weggehen oder in der Schule herumgehen und etwas anderes vornehmen. „Wie es dann bisher bei vielen so ein Brauch gewesen, daß sie entweder den Kindern gar nichts für-sagen, sondern nur mit dem Finger im Buch zeigen, wie weit sie es im Buch nehmen und lernen sollen, sprechende: nimm es bis so

weit und setze dich hin und lerne es, oder wenn es hoch kömmt, so sagt's der Präceptor einem jedem Knaben einmal, ist's sehr gut, flugs nacheinander zweimal für und heißt ihn drauf hinsitzen und es lernen, muß also darauf der Knabe eine ganze Stunde lang, oft wohl länger dort sitzen und sein eigener Lehrmeister sein, welches ihm doch unmöglich ist.“ Diese Unterrichtsweise also, bei der der Schüler stumm lernt und der Lehrer nichts dazutut, soll durch eine andere ersetzt werden, bei der der Lehrer durch eigene lebendige, mündliche Darstellung wirklich zu lehren sucht. Kromayer kann das „stumme Lernen“ nicht genug tadeln und ebenso das damit verbundene „Reposcieren oder Aufsagen“ der Kinder. Nach der früheren Unterrichtsweise ließ der Lehrer jeden einzelnen Schüler den gelernten Abschnitt aufsagen, er „verhörte“ ihn, während die anderen Schüler weiterlernten. Dabei sprach der abzuhörende Schüler nicht laut, sondern murmelte nur, damit die andern nicht gestört wurden. Daß dieses ganze Verfahren des stummen Lernens und Abhörens sich nicht für den Unterricht einer größeren Klasse eignet, hat Kromayer mit Ratke wohl erkannt. Nach der neuen Lehrmethode soll der Lehrer mit klarer und deutlicher Stimme der ganzen Klasse die Lektion vortragen, und der Schüler soll dann ebenso klar und deutlich das Gelernte hersagen und bei Fehlern vom Lehrer gleich korrigiert werden. Auch fordert Kromayer, daß, wo zwei Lehrer an einer Schule sind, jeder seine eigene Schulstube habe oder die Stunden so verteilt würden, daß keiner den anderen hindere. Es geht also das Bestreben dahin, auf jede Weise einen geordneten Klassenunterricht zu ermöglichen, und hierin liegt ein gewisser Fortschritt, auch wenn bei der Ratkeschen Methode die Selbsttätigkeit der Schüler noch nicht genügend gefördert wird. Wie bei Ratke so soll auch bei Kromayer jeder Schüler sein eigenes Buch haben, „denn es gilt hier nicht miteinander drein sehen, alldieweil je eines das andere dadurch verhindert am Sehen und Aufmerken“.

Auch die übliche Prügelpädagogik wird von Kromayer energisch verworfen. Die Lehrer sollen mit ihren Schülern „freundlich und väterlich umgehen“, und wenn sie einmal strafen müssen, so sollen sie es so machen, „daß die Kinder eine väterliche Liebe und Treue gegen sich mitten in der Strafe spüren und merken können, daß es nicht anders als gut mit ihnen gemeinet ist“. Zorniges Auffahren und Schlagen, wodurch der Schüler in Angst und Schrecken versetzt wird und die Liebe zum Lernen verliert, wird als unpädagogisch scharf gerügt. Überschreitungen in bezug auf die körperliche Züchtigung sollen streng geahndet werden: das Zuschlagen „mit Stecken oder Büchern auf die Köpfe, item mit vollen Fäusten in das Angesichte, desgleichen anderes grimmiges Stoßen und Raufen bei den Haaren und Ohren, item mit den Stecken auf die Fäuste schlagen und, was diesem allem ähnlich ist und doch bei etlichen Schulmeistern allzusehr im Brauch, soll bei Verlust ihrer Dienste gänzlich gemieden werden“.

Kromayer gibt dann im einzelnen eine Reihe methodischer Anweisungen für den Leseunterricht, den Religionsunterricht und den Schreibunterricht, auch für den in den Lateinklassen beginnenden Lateinunterricht. Ein Einfluß Ratkes läßt sich dabei verschiedentlich feststellen, wenn Kromayer sich auch keineswegs sklavisch nach ihm richtet. Im Lateinunterricht wird gegenüber der früheren Grammatikmethode der Grundsatz vertreten: „Die lateinische Grammatik soll nicht gelernt werden vor dem Autore, sondern nach und in dem Autore“, und der Autor, der behandelt wird, ist wie bei Ratke Terenz. Und auch hier wird die ermüdende Methode eines mehrmals wiederholten Lesens desselben Stückes befolgt (mit einigen Abänderungen Ratke gegenüber).

Ratke hat selbst an dem Kromayerschen Methodus einiges als seinen eigenen Ideen entsprechend anerkannt, aber mit dem Ganzen war er doch nicht zufrieden. Kromayer hat mit Rücksicht auf die Praxis Konzessionen und Abstriche gemacht, hat wohl auch nicht die letzten Tendenzen Ratkes verstanden oder sie mißbilligt.

Auch noch der Gothaische Schulmethodus von 1642 zeigt Einwirkungen Ratkescher Grundsätze, wenn da auch von den radikalen Plänen Ratkes nicht mehr die Rede ist. Der Gedanke einer allgemeinen deutschen Volksschule wenigstens hat sich im 17. Jahrhundert als fruchtbar erwiesen, und Ratke hat mit seinem Kampf gegen die herkömmliche Methode und die herkömmliche Schulorganisation im Sinne dieses Gedankens bahnbrechend gewirkt.

§ 29

Andreä, Alsted, Schupp und Moscherosch

Literatur: Über Andreä: *Jul. Brügel* in Schmidts Geschichte der Erziehung. III, 2. S. 147 ff. Ferner *C. Hüllemann*, „Val. Andreä als Pädagog“. Diss. Leipzig 1884 und (2. Teil) Schulprg. Leipzig 1893. *Joh. Phil. Glöckler*, „J. Val. Andreä, ein Lebensbild zur Erinnerung an seinen dreihundertsten Geburtstag“. Stuttgart 1886. *Herm. Bender*, „Gymnasialreden“. Tübingen 1887. S. 256 ff. *R. Windel*, „Der Theophilus des J. V. Andreä“ in: Festschrift zur 200 jährigen Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen. Halle 1898. *Jos. Prys*, „Der Staatsroman des 16. und 17. Jahrhunderts und sein Erziehungsideal“. Diss. Würzburg 1913. Der „Theophilus“ von Andreä ist deutsch herausgegeben von V. Fr. Oehler. Heilbronn 1878.

Über Alsted: *G. Schmid* in Schmidts Geschichte der Erziehung. III, 2. S. 100 ff. *F. W. E. Roth*, „J. H. Alsted“. Monatsh. der Comenius-Gesellschaft. IV. 1895. S. 29 ff. *Aug. Nebe*, „Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältnis zueinander“. Progr. Elberfeld 1891.

Über Schupp: *J. Brügel* in Schmidts Geschichte der Erziehung. IV, 1. S. 155 ff. *C. Hentschel*, „Joh. Balth. Schupp“ Schulprogr. Döbeln 1876. *Herm. Bender*, „Gymnasialreden“. Tübingen 1887. S. 218 ff. *Th. Bischoff*, „Joh. Balth. Schupp“. Nürnberg 1890. *P. Stötzner*, „Beiträge zur Würdigung von J. B. Schupps Lehrreichen Schriften“. Leipzig 1891. *Carl Vogt*, „J. B. Schupps Bedeutung

für die Pädagogik“ (Zeitschr. f. Gesch. der Erziehung und des Unterrichts. 4. Jahrg. 1914. S. 1 ff.).

Neudrucke: „Der Teutsche Lehrmeister“ und „Vom Schulwesen“, hrsgg. von P. Stötzner (Richters Neudrucke päd. Schriften H. 3 u. 7). Leipzig 1891.

Über Moscherosch: Jul. Brügel in Schmidts Gesch. der Erziehung. IV, 1. S. 132 ff. *Maz Nickels*, „H. M. Moscherosch als Pädagog“. Diss. Leipzig 1883. Neudruck der „Insomnis cura parentum“ in den Neudrucken deutscher Literaturgesch. des 16. u. 17. Jahrh. Nr. 108 u. 109, hrsgg. von L. Pariser. Halle 1893.

Eigenartige Persönlichkeiten treten in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts auf, in denen der Drang nach Reformen auf den Gebieten der Wissenschaft und des Lebens wie dem der Pädagogik Ausdruck sucht.

Da ist der vielseitige württembergische Theologe Johann Valentin Andreä (1586—1654), der auf Comenius eingewirkt hat und der als ein Vorläufer der Pietisten Spener und Francke gelten kann. Schon das Studium dieses Mannes bekundet eine geistige Einstellung, die anders ist als diejenige des Humanismus und der Reformationszeit. Neben Theologie betreibt er Französisch, Italienisch und Spanisch, befaßt sich mit Mathematik, mit Kunst und Technik. Nach seiner Studienzeit machte er jahrelang Reisen durch Deutschland, die Schweiz, Frankreich und Italien. Dann wirkte er als Geistlicher in seinem Heimatland, wurde später Hofprediger und Konsistorialrat in Stuttgart, schließlich Generalsuperintendent und Abt an der Klosterschule Bebenhausen. In der schweren Zeit der Kriegsjahre hat er segensreich gewirkt, hat sich besonders nach der Verwüstung Calws 1634 als Wohltäter dieser Stadt erwiesen, hat das Kirchen- und Schulwesen des Landes zu reorganisieren gesucht. Viele Schriften hat er geschrieben und einen ungemein reichen Briefwechsel mit den verschiedensten Persönlichkeiten geführt.

Von seinen Werken sind die bekanntesten: die Zeitsatire „Menippus sive dialogorum satyricorum centuria, inanitatum nostratum speculum“ (1618 Menippus oder 100 satirische Dialoge, ein Spiegel der Eitelkeiten unserer Zeit), die Staatsutopie „Reipublicae christianopolitanae descriptio“ (1619 Beschreibung des Staates von Christianopolis) und der „Theophilus sive de christiana religione sanctius colenda, vita temperantius instituenda et literatura rationabilius docenda consilium“ (1649 Theophilus oder Ratschlag über die ernstere Pflege der Religion, die maßvollere Einrichtung des Lebens und die vernünftigere Lehre der Wissenschaft).

Die Dialoge des „Menippus“ verspotten Schäden der Zeit auf den verschiedensten Gebieten. Auch das Schulwesen wird dabei nicht verschont. Die Lehrer werden Schwindler und unfähige Köpfe gescholten, ihre Methode wird verhöhnt. Besonders richtet sich Andreä auch gegen die Universitäten, an denen er so viel Irrtümer, Heuchelei, Anmaßung usw. findet, daß er sie geradezu „unflätige Augiasställe“ nennt, die von einem Herkules gereinigt werden müßten.

An dem Schulunterricht tadelt er das bloße Buchwissen bei dem herkömmlichen Grammatikbetrieb und fordert Lebensbrauchbarkeit. Bemerkenswert ist, daß Andreä auch die Vorherrschaft des Lateinischen in Wissenschaft und Unterricht bekämpft. Er erklärt es für einen Fehler, daß wir unsre deutsche Sprache gegenüber dem Lateinischen so lange vernachlässigt hätten, und weist auf die Franzosen und Italiener, die bereits eine nationale Literatur besäßen. Auch die Fremdwortsucht im Deutschen wird gegeißelt.

Ist der Menippus wesentlich polemisch gegen Mißstände in Staat, Gesellschaft, Kirche und Schule gerichtet, so zeichnet die „*Reipublicae christiano-politanae descriptio*“ nun das Idealbild eines christlichen Staates. Es ist eine Utopie, die an Thomas Morus' Utopia erinnern kann, vor allem aber hat der „Sonnenstaat“ des italienischen Philosophen Thomas Campanella, dessen Werk Andreä handschriftlich kennenlernte, auf die Darstellung des Christenstaates eingewirkt. Kommunistische und sozialistische Züge trägt dies Staatsideal wie andere Staatsutopien auch. Andreäs Christenstaat eigentümlich ist der evangelische Grundcharakter. Von religiösen Tendenzen ist der Staat beherrscht, das Glaubensbekenntnis und die zehn Gebote sind die gesetzlichen Grundlagen, auf denen das Staatswesen ruht, Christus ist der eigentliche Herrscher des Staates, unter den drei Männern, in deren Händen die Regierung liegt, ist der erste der Vorsteher über das Kirchenwesen. Alle Arbeit wird unter Gebet vorgenommen, öffentliche Gebetsversammlungen werden täglich abgehalten. In ihren äußeren Einrichtungen ist Christianopolis ähnlich wie Bacons Atlantis mit allen möglichen Fortschritten der Wissenschaft und der Technik ausgestattet. Eine Uniformierung des ganzen Lebens ergibt sich durch die Verstaatlichung aller Wirtschaft und Verwaltung. Gleichmäßigkeit besteht schon im Bau der Häuser, die alle Staatseigentum sind, in der Kleidung für Mann und Frau usw. Alle Arbeit ist staatlich geregelt, findet in staatlichen Werkstätten statt, und jeder ist zur Arbeit verpflichtet. Unterschiede zwischen Reich und Arm, Vornehm und Niedrig gibt es nicht.

Der Erziehung und der Bildung wird in Christianopolis besondere Sorgfalt zugewandt. Auch Handwerker besitzen da eine wissenschaftliche Bildung. Die allgemeine Schulpflicht ist von Staats wegen durchgeführt. Vom siebenten Lebensjahr ab werden alle Kinder, Knaben wie Mädchen, in die große staatliche Erziehungsanstalt aufgenommen, die ein Internat ist, wo die Kinder auch essen und schlafen. Die Schule ist nicht in einem dunklen, ungesunden, gefängnisartigen Raum untergebracht — über die Beschaffenheit der Schulräume haben ja schon die Humanisten lebhaft geklagt —, sondern in einem großen, stattlichen Gebäude mit geräumigen, schönen Sälen. Andreä betont, für die Jugend und ihre Heranbildung seien gerade herrliche Räume erforderlich, die einen offenen, hellen, freundlichen Charakter haben, die Bilderschmuck an den Wänden

tragen, die gegen Hitze und Kälte wie gegen Lärm geschützt sind. Die Schule hat acht große Lehrsäle, die den verschiedenen Wissenschaften dienen und mit den betreffenden Lehrmitteln reich ausgestattet sind, also Laboratorien oder Arbeitsstätten für bestimmte Unterrichtsgegenstände darstellen, nicht bloße Klassenzimmer. In der Aufzählung der Wissenschaften ist Andrea allerdings noch stark durch die vom Mittelalter überkommene Anordnung der Wissenschaften beeinflusst, man findet bei ihm noch die Wissenschaften des Triviums und des Quadriviums, Grammatik, Rhetorik und Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musiktheorie und Astronomie, aber auch Wissenschaften wie Naturwissenschaft, Geschichte, Ethik und Politik. Den Abschluß bildet natürlich die Theologie. Besondere Räume sind noch für Medizin und für Rechtswissenschaft vorhanden. Außerdem gibt es noch mancherlei wissenschaftliche Spezialinstitute.

Das Bildungsziel weist vor allem einen ethisch-religiösen Wesenszug auf: Frömmigkeit und Sittlichkeit stehen voran, dazu kommt die Verstandesbildung. Die Lehrer sollen auserlesene fromme, sittliche und geistig hervorragende Persönlichkeiten sein, sie sollen durch Autorität, Unbescholtenheit, Fleiß und Freimut (*autoritas, integritas, industria, liberalitas*) sich auszeichnen. Die Mädchen werden von Lehrerinnen unterrichtet, die die gleiche Ausbildung wie die Lehrer haben.

Wie im Menippus so kritisiert Andrea auch hier Mängel des herkömmlichen Sprachunterrichts, ohne doch etwa sich radikal gegen den üblichen Sprachunterricht überhaupt zu wenden. Ein formalistischer Grammatikbetrieb wird abgelehnt. Dagegen wird Wert auf Wortkenntnis gelegt, etymologische und sprachvergleichende Betrachtungen sollen das Erlernen und Behalten der Vokabeln erleichtern. Gleich soll mit der Lektüre leichter Stücke begonnen werden, deren Inhalt den Schülern verständlich ist. Es ist ein Grundsatz Andrea's — den Ratke ebenso vertreten hat —, daß die Schüler nicht bloß mechanisch-gedächtnismäßig auswendig lernen, sondern daß sie auch verstehen, was sie lernen. Eine Methode spielenden Lernens will Andrea durchgeführt wissen. Dabei sollen die Schüler zu eigenem vernünftigem Denken herangebildet werden. Auch das rhetorische Bildungsideal kann für Andrea selbstverständlich wesentliche Bedeutung nicht mehr besitzen. Er betont im Gegensatz zu den Verherrlichern der Rhetorik, daß Redekunst auf natürlichen Anlagen beruhe, er verwirft den rhetorischen Prunk. Wer etwas einfach, deutlich und bescheiden zu sagen wisse, der habe besser gesprochen als Cicero. Der humanistischen Nachahmung Ciceros wird hier also die pädagogische Berechtigung abgesprochen. In der Bibel findet Andrea das Muster der schlichten Beredsamkeit nach seinem Sinn, und auf Lektüre der Bibel kommt es ihm auch im Sprachunterricht hauptsächlich an. Auch Dialektik und Logik dürfen nicht im Vordergrund stehen — damit wendet sich Andrea

gegen die mittelalterliche Scholastik. Er verwirft eine sophistische Scheinkunst, nur als eine formale Hilfswissenschaft läßt er die Logik gelten.

Die realistische Bildungstendenz bekundet sich darin, daß Mathematik und Naturwissenschaften in Christianopolis sich hoher Wertschätzung erfreuen. Mathematische Ausbildung ist da Vorbedingung für die Erlangung von Ehrenstellen. Naturwissenschaften werden eifrig gepflegt. Bezeichnenderweise hat aber auch die Naturerkenntnis ein religiöses Ziel, indem sie der Bewunderung der Werke Gottes dient.

Großer Wert wird auch auf die körperliche Ausbildung gelegt. Andreä hat selbst körperliche Übungen eifrig betrieben und empfiehlt sie zur Förderung der Gesundheit. Die Freizeit soll durch Sport und Spiel ausgefüllt werden. Auch technische Fertigkeiten und Handarbeiten werden in Christianopolis bei der Ausbildung der Jugend berücksichtigt.

Stark setzt sich Andreä für eine Mädchenerziehung ein, die der Knabenerziehung gleichwertig sein soll. Die Mädchen sollen in keiner Weise von den wissenschaftlichen Studien ausgeschlossen sein. Aber auch alle möglichen Arten von weiblichen Handarbeiten werden gepflegt.

Es sind nicht eigentlich prinzipiell neue pädagogische Gedanken, die in dieser Beschreibung von Christianopolis hervortreten. Aber es herrscht hier doch das Bestreben, in dem utopischen Staat auch ein idealisiertes Bild auf pädagogischem Gebiet zu geben und Mängel des bisherigen Erziehungs- und Unterrichtswesens zu vermeiden.

Deutlicher treten die eigenen pädagogischen Ideen Andreäs in dem „Theophilus“ zutage, der 1622 geschrieben, aber erst 1649 veröffentlicht ist. Auf die Religion, auf die Gesetze und auf die Wissenschaft erstrecken sich die Reformgedanken, wie sie Andreä in den vier Dialogen dieser Schrift entwickelt. In dem ersten Dialog „De religione christiana“ offenbart sich gleich der religiöse Grundzug, von dem Andreä geleitet ist. Eine Wiederherstellung der Religion will er erstens dadurch bewirken, daß die staatlichen Gesetze und Einrichtungen dem Wort Gottes und den Forderungen des Gewissens besser angepaßt werden, zweitens dadurch, daß für eine religiöse Unterweisung, besonders einen Katechismusunterricht, der Jugend Sorge getragen werde. Auf staatliche Organisation also wie auf das Bildungswesen soll die Kirche Einfluß gewinnen. Namentlich sucht Andreä hier die Notwendigkeit eines ordentlichen Katechismusunterrichts zu erweisen. Der zweite Dialog „De disciplina christiana“ betont die Bedeutung eines praktischen Christentums. Das Bekenntnis soll durch die Tat, durch einen christlichen Lebenswandel fruchtbar gemacht werden. Durch ein Sittengericht nach calvinischem Muster, durch christliche Behörden, Kirchenzucht und Kirchenstrafen hofft Andreä den Mängeln an religiöser Betätigung entgegenwirken zu können.

Pädagogisch am wichtigsten ist der dritte Dialog „De litteratura christiana“. Andreä hebt ausdrücklich die Bedeutung der Jugenderziehung für den Staat hervor. „Die Jugend richtig erziehen, das heißt auch den Staat gestalten oder umgestalten“ (*recte curare adolescentiam est efformare aut reformare etiam rem publicam*). Inbegriff und Ziel des ganzen Unterrichts ist ihm die christliche Frömmigkeit. Rechte Christen will Andreä heranbilden. Dem Humanismus gegenüber weist er auf die Bibel hin. Er schilt diejenigen, denen Plato mehr gilt als Johannes, Aristoteles mehr als Moses, Cicero mehr als Paulus, Seneca mehr als Christus, er ist überzeugt, daß ein einziges lebendigmachendes christliches Wort tausend andere tote verschlinge wie die Schlange des Moses die zahlreichen Schlangen der Zauberer. Die besten und frömmsten Schriftsteller will Andreä für den Sprachunterricht ausgewählt wissen, besonders kommt natürlich die Bibel in Betracht, dann aber auch historische Schriften. Selbst für die Logik will er an Stelle scholastischer Spitzfindigkeiten lieber Übungen in der Erörterung biblischer Streitfragen setzen. Den Sprachunterricht stellt Andreä aber keineswegs hintan. Ja, ihm sind die Sprachen Fundament aller Studien, notwendige Werkzeuge der Gelehrsamkeit. Lateinisch, Griechisch und Hebräisch sollen gelernt werden — natürlich schon darum, weil sie für das Bibelstudium wichtig sind. Grammatik soll bei der Lektüre geübt, das inhaltliche und ethisch-erzieherische Moment soll betont werden. Neben den Sprachen spielen aber für Andreä Mathematik und Physik als Bildungsfächer eine wichtige Rolle. Ohne Mathematik ist seiner Ansicht nach die Bildung „verstümmelt und einäugig“ (*manca et monocula quasi*). Früh soll schon Mathematik betrieben werden. Die echte Schwester der Mathematik aber ist die Physik. In beiden Wissenschaften soll auf die praktische Anwendbarkeit geachtet werden.

Für die Lehrmethode stellt Andreä drei Grundregeln auf: 1. Es soll der Jugend nichts, was sie tun soll, in fremder Sprache (*exotica lingua*) beigebracht werden, die sie nicht versteht — damit wird also das Unterrichten in lateinischer Sprache verpönt. 2. Der Lehrstoff soll der Fassungskraft und dem Urteilsvermögen des Schülers gemäß erklärt werden. 3. Es soll nichts erklärt werden, was nicht der Altersstufe des Schülers entspricht. Diesen drei Regeln¹⁾ fügt Andreä dann noch eine vierte hinzu: Es soll nicht zu häufiger Wechsel in den Unterrichtsgegenständen vorgenommen werden, was zur Zersplitterung führe, sondern es sollen die Kräfte möglichst auf ein Gebiet konzentriert werden, ohne daß dadurch Überdruß hervorgerufen wird. Über schlechte Lehrer und über Mängel in Schulen

¹⁾ Theophilus (Stuttgart 1649) S. 91 ff. Zusammengefaßt werden die Regeln S. 94: *Tria ergo mihi notanda veniunt: ne sine interprete, sine explicatore, sine conductore iuventus discat*. Da dann auch die vierte Regel.

und Universitäten klagt Andrea hier wie anderwärts. Er verlangt von dem guten Lehrer, daß er Führer und Vorbild sei, daß er nicht bloßes Buchwissen besitze. „Bücher wieder und wieder vornehmen und zu Ende führen, zur Arbeit antreiben, Vorschriften, Regeln und Diktate aufzwingen und einbleuen — das kann jeder; aber den Hauptinhalt darlegen, den leichten Weg zum Verständnis öffnen, die Anwendung machen, den richtigen Gebrauch lehren, mit gutem Beispiel vorangehen, schließlich alles auf Christum beziehen, das ist nötig, das ist eine christliche Leistung, die keinerlei Schätze der Welt aufwiegen können“ (Theophilus S. 101).

Der vierte Dialog des Theophilus „Paraenesis ad ecclesiae evangelicae ministros“ enthält eine Mahnung an die Geistlichen, durch echte Frömmigkeit und christlichen Lebenswandel sich auszuzeichnen.

Um ein neues religiös-christliches Bildungsideal im Sinne des Protestantismus handelt es sich bei Andrea. Das humanistische Bildungsideal gilt hier nicht mehr, auch der protestantische Humanismus des 16. Jahrhunderts ist nicht mehr maßgebend. Eine Bildung wird gesucht, die lebendigem, praktischem Christentum entspricht, die dem Leben und der Welt gerecht wird, die die „Realien“ nicht vernachlässigt. Auch wenn Andrea auf pädagogischem Gebiet durchaus nicht ein radikaler Neuerer ist, so weisen doch seine Bestrebungen vorwärts, und er kann mit Recht als Vorläufer des Comenius angesehen werden, der ihn hochgeschätzt hat.

Tritt bei Andrea die religiös-reformatorische Tendenz hervor, so bei einem anderen Vorläufer des Comenius die enzyklopädisch-wissenschaftliche. Johann Heinrich Alsted (1588—1638) war seit 1610 Professor der Philosophie in Herborn, wo Comenius ihn hörte, 1629 wurde er Professor zu Weissenburg in Siebenbürgen. Von seinen Werken sind hier besonders zu erwähnen die beiden, in denen er den Plan einer Enzyklopädie durchführt: „Cursus philosophici Encyclopaedia“ in 27 Büchern (Herborn 1620) und die ausführlichere „Encyclopaedia“ in sieben Bänden (Herborn 1630).

In der philosophischen Enzyklopädie von 1620 gibt Alsted eine schematische Einteilung der Wissenschaften (die in der Enzyklopädie von 1630 dann etwas abgeändert wird). Die überlieferten bekannten Wissenschaften werden da aufgezählt, aber auch neue Begriffe geprägt, z. B. Archelogia als Wissenschaft von den Prinzipien der Philosophie, Hexilogia als Wissenschaft von den geistigen Verhaltensweisen u. a. Die erste Gruppe von Wissenschaften sind diejenigen, die philosophische Vorbegriffe (praecognita philosophica) liefern, dahin gehören: Archelogia, Hexilogia, ferner Technologia als Lehre von der Unterscheidung der philosophischen Disziplinen und Didactica als Lehre vom Studium der Philosophie im allgemeinen und im besonderen. Dann folgt eine Gruppe von elf theoretischen Wissenschaften, beginnend mit der Metaphysik und schließend mit der Architektonik als der Wissenschaft vom guten Bauen. Als praktische

Disziplinen werden fünf genannt: *Ethica*, *Oeconomica*, *Politica*, *Scholastica* und *Historica*. Schließlich kommen noch sieben „Künste“ (*artes*) der *philosophia poetica* (die Einteilung in theoretische, praktische und poetische d. i. hervorbringende Philosophie stammt von Aristoteles), wozu u. a. rechnen *Lexica* als die Kunst, die die Bezeichnungen der Worte lehrt, *Rhetorik*, *Logik* und zuletzt *Mnemonica* als die Kunst der Ausbildung des Gedächtnisses. Der Einfluß aristotelischer Philosophie ist bei Alsted in vielem deutlich festzustellen, aber überall tritt dabei auch der protestantisch-christliche Grundzug hervor.

Pädagogische Probleme berührt Alsted bei der Erörterung über philosophische Didaktik, dann im Rahmen der Ethik und der Ökonomik, und die *Scholastica* ist ja eine besondere praktische Disziplin, die von der Erhaltung des glücklichen Gedeihens der Schulen handelt. Alsted erkennt den status *scholasticus* sogar als eine besondere Form des menschlichen Lebens an. Er unterscheidet den status *oeconomicus* (das Leben in der Familie), den status *scholasticus* (das Leben in der Schule), den status *politicus* (das Leben im Staat) und den status *ecclesiasticus* (das Leben in der Kirche), diese vier Stände oder Ordnungen bilden nach Alsted gleichsam ein Viergespann, mit dem das Menschengeschlecht einherfährt. Die Schule hat einmal in sich ihren Zweck, sofern sie die Bildung befördert, und sie dient weiter mittelbar der Erhaltung der Kirche, des Staates und der Familie. Sie besteht kraft göttlichen Rechtes, kraft des Naturrechts und des Völkerrechts (*schola est iuris divini, naturae et gentium*). Hier wird die Eigenwertigkeit des Pädagogischen schon stark hervorgehoben, und die Tendenz auf ein „natürliches System“ der Pädagogik regt sich.

Alsted entwickelt nun keineswegs wesentlich neue und originelle pädagogische Ideen, er gibt vielmehr hauptsächlich schematische Einteilungen und Definitionen. In der Ökonomik bespricht er mit starker Anlehnung an Aristoteles die häusliche Erziehung. Die Pflichten der Eltern gegen die Kinder in bezug auf Ernährung und Erziehung werden hervorgehoben. In dem Abschnitt über die „*Scholastica*“ wird ein Überblick über das Schulwesen gegeben. Alsted unterscheidet da: *scholae vernaculae*, deutsche Schulen, die die Mädchen besuchen sollen und von Knaben nur diejenigen, die sich dem Handwerkerberuf widmen wollen, dann *scholae classicae*, die Lateinschulen, die sechs Klassen mit zweijährigen Lehrgängen haben sollen, ferner noch die *scholae publicae*, das sind die der philosophischen Fakultät entsprechenden Vorlesungskurse, die vom 16. Lebensjahr ab besucht werden können. Von einer allgemeinen Volksschule ist also bei Alsted noch keine Rede. Auch die Organisation der Lateinschulen weist bei ihm keine wesentlichen Neuerungen auf. Die Schule soll 1. Übungen der Frömmigkeit dienen, 2. der Ausbildung des Stils und 3. der Erholung des Geistes. Das

religiöse Bildungsziel steht also voran, aber auch das stilistische Ziel des humanistischen Unterrichts erfährt Berücksichtigung. Lateinisch, Griechisch, Musik, Arithmetik und die Anfänge der Logik sollen in den Lateinschulen getrieben werden. Im einzelnen macht Alsted manche verständige Bemerkung über das Schulwesen, aber er geht doch wenig über das Herkömmliche hinaus. Das jedenfalls ist bemerkenswert, daß er einen enzyklopädischen Überblick über Erziehungs- und Unterrichtswesen gibt und das Pädagogische hineinsetzt in das ganze enzyklopädische Wissenschaftssystem. Große pädagogische Ideen konnte Comenius nicht bei ihm finden, aber eine geordnete Summe von Kenntnissen auf den verschiedensten Gebieten. Mit dem enzyklopädischen Drang verbindet sich bei Alsted das lexikalische und etymologische Interesse an der Sprache, und hierin hat er vielleicht auch auf Comenius gewirkt. Comenius' Idee der Schule und ihres Aufbaus ist bei Alsted noch nicht vorhanden.

Eine dritte eigenartige Persönlichkeit ist Johann Balthasar Schupp (1610—1661), der Schwiegersohn Helwigs, der schon als solcher mit dem Ratkeschen Ideenkreis bekannt war und der auch den Einfluß von Bacons Empirismus zeigt. Ist Andreä theologischer und politischer Reformator, Alsted ein enzyklopädischer Sammler, so ist Schupp der satirische Kritiker der Kultur seiner Zeit. Auch auf pädagogischem Gebiet ist er wesentlich Kritiker. Schupp war in Gießen geboren, hatte in Marburg studiert, machte dann drei Jahre lang Reisen durch Norddeutschland, Litauen, Polen und Dänemark, wurde 1635 Professor der Geschichte und Beredsamkeit in Marburg. 1646 berief ihn der Landgraf von Hessen-Braubach als Hofprediger und Superintendent. 1649 folgte er einem Ruf als Hauptpastor nach Hamburg, wo er als Kanzelredner und Schriftsteller trotz vieler Anfeindungen bis zu seinem Tod eine ungemein starke Wirksamkeit entfaltete.

Schupps anschaulich und witzig geschriebene Schriften geben lebendige Bilder aus der Kultur in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges. Die beiden Schriften, die in pädagogischer Hinsicht besonders interessant sind, stammen aus Schupps letzten Lebensjahren, aber sie enthalten Ansichten, wie sie Schupp auch schon früher geäußert hat. Die eine Schrift, 1658 verfaßt, ist „Der teutsche Lehrmeister oder ein Discours von Erlernung und Fortpflanzung der freien Künste und Wissenschaften in teutscher Sprach“. Schupp hebt hier, wie er das auch schon 20 Jahre früher in einer Rede getan hatte, die Bedeutung der deutschen Muttersprache hervor. „Es ist die Weisheit an keine Sprach gebunden. Warum sollte ich nicht in deutscher Sprache eben so wohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in lateinischer? Warum sollte ich nicht eben so wohl in deutscher Sprache lernen können, wie ich einem Kranken helfen könne, auf Deutsch, als auf Griechisch oder Arabisch?“ Damit schließt sich Schupp an Gedanken an, wie sie

Ratke schon in seinem Memorial von 1612 geäußert hat. Er verwirft das lateinische „Phrasenwerk“, verwirft die Nachahmung Ciceros und spricht die Absicht aus, wenn er wieder einmal Professor der Beredsamkeit würde, sich zu bemühen, die Jugend zur „Wohlredenheit“ in der Muttersprache heranzubilden, denn da könnte man es eher zu einer Vollendung bringen als in einer fremden Sprache. Aus der deutschen Lutherschen Bibel könne man gut Deutsch lernen, Luther sei „ein rechter deutscher Cicero“ gewesen. Mit den übertrieben puristischen Bestrebungen der Sprachgesellschaften ist Schupp nicht einverstanden. Er meint, die Intention der Stifter der fruchtbringenden Gesellschaft sei wohl gut gewesen, aber die Mittel, die sie angewendet, seien nicht dienlich, so wenn Fremdwörter, die sich schon ganz eingebürgert hätten, verdeutschet würden und man z. B. für Kommandant „Obergebietiger“ sage oder wenn man sich zuviel mit Kleinigkeiten der deutschen Grammatik und der Orthographie befasse. Scharf geißelt Schupp Mängel des Universitätswesens, besonders das liederliche Leben der Studenten und den Mißbrauch mit akademischen Würden. Wenn man keinen Unterschied mehr mache zwischen „einem, der sich zu einem Doctor, zu einem Licentiaten, zu einem Magister sauft oder solche Titel erkaufte, und einem, der durch Tugend, Fleiß und Geschicklichkeit dazu kommt“, so werde „endlich Tugend und Geschicklichkeit selbst verachtet“.

Noch spezieller geht eine andere, im Jahr 1660 verfaßte Schrift Schupps auf pädagogische Fragen ein: „Ambassadeur Zipphusius aus dem Parnaß wegen des Schulwesens abgefertiget an die Kurfürsten und Stände des heiligen römischen Reichs“ (gewöhnlich wird diese Schrift „Vom Schulwesen“ betitelt). Schupp spricht da sein Urteil über das bestehende Schulwesen aus: „Es sind Schulen genug in Deutschland, allein sie taugen nichts.“ Nicht auf Vermehrung der Schulen kommt es ihm an, ja er meint, es könnten einige abgeschafft und die übrigen desto besser eingerichtet werden. Indem er die Mängel der bestehenden Kulturzustände und die Vorschläge zur „Reformation des menschlichen Geschlechts“ erörtert, kommt er zu der Frage, ob diese Reformation „nicht von der Kinderzucht und den Schulen als dem rechten Fundament, darauf das menschliche Wesen und Leben gegründet wird, anzufangen sei“. Man müsse die Axt an die Wurzel legen. „Wann wir aller Orten wohlbestallte Schulen hätten, darin die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb zwanzig Jahren eine neue Welt und bedürften keiner Büttel oder Scharfrichter.“ Lebhaft klagt Schupp über äußere und innere Gebrechen des bestehenden Schulwesens. Es fehlt an Geld, da die Kirchengüter durch den Krieg zerstört sind und das Geld entwertet ist; es fehlt an einsichtigen Fürsten, die für die Schulen sorgen; es fehlt an tüchtigen Lehrern. Bildung zu Lebensbrauchbarkeit will Schupp erzielt wissen, er verspottet die „Pedanten und Schulfüchse“. Eine Schule „recht zu dirigieren“, dazu gehöre „etwas

mehr als Pedanterei“. „Es gehöret ebensoviele Kunst und Weisheit dazu als zu guter Direktion einer Armee.“ Auch den Theologen gibt Schupp schuld an dem schlechten Zustand des Schulwesens. Ja, er legt einer Person, die er redend einführt, Worte in den Mund, die die Forderung der Selbständigkeit der Schule gegenüber der Kirche ausdrücken: „Und so lange die Einbildung währet, daß der status scholasticus notwendig müsse verbunden sein mit dem statu ecclesiastico, so lange werden keine gute Schulen in Deutschland sein. Die Leute meinen oftmals, wann einer wohl predigen könne, so wisse er auch, wie man die Kinder die Grammatik lehren solle.“ Den Gedanken der Ritterakademien begrüßt er, weil da nützliche Dinge für die adlige Jugend gelehrt würden.

Schupp geht hier auch auf methodische und didaktische Probleme ein. Er erörtert die Frage, wie man ein Mittel finden könne, „dadurch die Jugend von dem verdrießlichen weitläufigen Weg, der bishero in den Schulen ist gebraucht worden, auf einen kürzern und leichtern Fußsteig zum Studieren könne angeführet werden“. Er läßt neben anderen Comenius auftreten und seine Ansicht vortragen, indem er eine Stelle aus der „Janua linguarum“ übersetzt. Schupps eigene Anschauungen, die er hauptsächlich unter der Maske des Euphormio vorträgt, sind aber weniger von Comenius als von Ratke und Bacon beeinflusst. Seine Klage richtet Schupp vor allem gegen den herrschenden Grammatikbetrieb, der zuviel Zeit und Mühe erfordere. Aber er will nun nicht, wie manche wollen, die Sprache überhaupt ohne Grammatik durch bloße Lektüre erlernt wissen, es sei unmöglich, durch Lesen lateinischer Bücher sich schon ein vollkommenes Latein anzueignen. Diejenigen, die ihren Schülern das „hochnötige Instrument“ der Grammatik aus den Händen reißen wollten, täten „nichts anders als daß sie Theseum in den Labyrinth ohne Faden schicken“. Die Grammatik dürfe man „wegen der daran klebenden Hindernisse“ nicht wegwerfen, sondern man müsse die Hindernisse möglichst aus dem Weg räumen, „damit ihr rechter Nutzen und Gebrauch recht möge unterhalten werden“. Das erste Hindernis sei, daß die Grammatik herkömmlicherweise zuerst in lateinischer Sprache gelernt werde und man also die Schüler „durch unbekannte Mittel“ „zu Erlernung eines unbekannten Dinges“ zu führen suche. Das zweite Hindernis bestehe darin, daß man in der Grammatik dunkle Regeln und schwere philosophische Definitionen gebe, die für die Schüler unverständlich blieben, und daß außerdem eine „große und überhäufte Menge“ von Regeln geboten würde, von denen doch die meisten unnütz, ja falsch seien.

Um diese Hindernisse zu beseitigen und einen kürzeren und leichteren Weg zu finden, hält es Schupp für nötig, einmal „das Subiectum, die noch unwissende Jugend, welche soll informiert werden“, sich vor Augen zu stellen und dann „die Mittel, welche die Natur zu Erkündigung der Dinge dem Menschen verliehen hat“, zu beobachten. Und

zwar will er sich da ausdrücklich auf den Boden der Erfahrung stellen. Psychologische und erkenntnistheoretische Erwägungen im Sinne des Empirismus Bacons führt er an. Alles Wissen wird zuerst durch die äußeren Sinne, vor allem Gesicht und Gehör, aufgenommen, von da gelangt es zu den inneren Sinnen, die Phantasie oder Bildungskraft prüft die empfangenen Bilder und formt neue. Das Einzelne Konkrete, das von den Sinnen erfaßt wird, ist leicht zu begreifen, schwerer dagegen das Allgemeine, das der Verstand erst durch Abstraktion gewinnt. Von solchen Erwägungen aus gelangt Schupp dazu, eine pädagogische Methode der sinnlichen Veranschaulichung zu empfehlen. Er meint: wenn beide Sinne, Gesicht und Gehör, „über ein Ding zusammen operieren, das Auge die fürgestellte Sache besiehet und das Ohr die Erklärung von derselben einnimmt, so gehet die Unterrichtung gewiß und fest, sie wird so dann nicht allein leicht verstanden, sondern auch wohl behalten“. Ferner ist beim Ausgehen vom Einzelnen und Konkreten zu beachten, daß die Kinder eine besondere Vorliebe für wahre oder erdichtete Geschichten haben. Es könne ihnen auf diese Art ein Lehrer „mit Lust und Spielen beibringen, was ein anderer mit Ruten und Stecken und aller scholastischen Tyrannei nicht tun kann“. Demgemäß will Schupp auch die Grammatik in Fabeln und Geschichten mit entsprechenden Bildern darstellen, die Grammatik, die sonst notionalis (begrifflich) war, soll so „nicht allein realis, sondern gar singularis und sensualis“ werden. Diese Grammatik soll von den Schülern nicht auswendig gelernt werden — wie bei Ratke ist das verpönt —, sondern es soll ein Paragraph nach dem andern, eine Geschichte nach der anderen erklärt werden, bis die Schüler begriffen haben, dann sollen die Schüler die Lektion noch drei- oder viermal „mit gutem Bedacht überlesen“. Schupp will dazu „mnemonische Tabellen oder Bilder“ benutzen, und ein Schüler von Schupp, Joh. Buno, hat auch eine solche lateinische Grammatik herausgegeben. Die Mnemonik oder Gedächtniskunst ist nach Schupp „eine Mutter aller anderen Wissenschaften“. Tabellarische Übersichten, bei denen die einzelnen Stellen leicht zu merken sind, und Bilder, die Sachen und Wörter „vorzubilden und im Gedächtnis zu behalten“ dienen, sollen verwandt werden. Der Lehrer muß vor allen Dingen „seinem Schüler das Studieren annehmlich machen, daß er eine Begierde und Liebe dazu habe“. Durch „die verdrießliche Weitläufigkeit und die scholastische Tyrannei“, die in den Schulen herrsche, werde manches edle ingenium abgeschreckt. Verständige, gelehrte Lehrer werden verlangt. Eine Musterschule oder Versuchsschule will Schupp eingerichtet wissen: „Derhalben ist meine Meinung, daß vorerst eine Schule recht angeordnet werde, welche ein Vorbild und gleichsam ein Abriß sei, danach andere auch angestellt werden können. Hierzu müssen die allersinnreichste, gelehrteste, arbeitsame und unverdrossene Leute berufen werden, welche

sich nichts angelegen sein lassen als ihrer anvertrauten Jugend Nutzen und Bestes zu prüfen und das Gemüt eines jeden absonderlich wohl erforschen und fleißig betrachten, durch was vor media jedweder zum vorgesetzten Ziel schreiten könne.“

Schupp ist schon deutlich Vertreter eines neuzeitlichen pädagogischen Realismus. Auf lebenspraktisches Wissen, auf Erfahrung kommt es ihm an. Die Bedeutung der Anschauung betont er, wenn er dabei auch in seiner Vorliebe für die Mnemotechnik eigentümliche Wege geht. Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, das sind Wissenschaften, die er gepflegt haben möchte. Er sagt einmal, wenn er Karls des Großen Reichthum hätte, wolle er dem Mathematiker 3000 Reichstaler geben, daß er seine Wissenschaft in deutscher Sprache den Handwerksleuten vortrage und diese ihr Handwerk dadurch vervollkommen könnten, und ebenso würde er dem Physiker 3000 Reichstaler geben, damit die Bauern von ihm mehr Physik lernen könnten, als die Gelehrten bisher aus Aristoteles' Physik gelernt hätten. Energisch hebt Schupp den Wert des Unterrichts in der Muttersprache hervor. Die Pädagogik wird von diesem Kulturkritiker in den Rahmen der Kultur und des Lebens hineingestellt.

Noch ein anderer Schriftsteller sei hier erwähnt, der Schupp in manchem verwandt ist, der Satiriker Johann Michael Moscherosch (1601—1669), der hauptsächlich durch sein Werk „Wunderliche und wahrhaftige Gesichte Philanders von Sittewald“ bekannt ist, der aber auch eine 1643 veröffentlichte Erziehungsschrift geschrieben hat: „Insomnis cura parentum (schlafraubende Sorge der Eltern), christliches Vermächtnis oder schuldige Vorsorg eines treuen Vaters bei jetzigen hochbetrübtsten gefährlichsten Zeiten den Seinigen zur letzten Nachricht hinterlassen.“ Im Jahre 1641 ist die Schrift verfaßt, mitten in den Wirren des Dreißigjährigen Krieges, unter denen auch Moscherosch schwer zu leiden hatte. Er schrieb, wie er sagt, „mitten unter den Feinden, mitten unter den feindseligen Waffen, mitten unter dem Getümel und Gemurmeln der Kriegsgurgeln, bei welcher weder Maß noch Ordnung ist, sondern alles überzwerch verirret und verwirret, untereinander und widereinander, in einem unordentlichen Wesen dahergeht“. Moscherosch gibt darin seinen eigenen Kindern praktische Ratschläge für die Wahl des Berufes und das Studium wie für ihr weiteres Familienleben. Er tadelt Fehler und Torheiten der Eltern, er erteilt Winke und Mahnungen. Besonders auf die religiöse Erziehung legt er Wert. Die Eltern sollen den Kindern schon religiöse Unterweisung geben durch Gebet, Katechismuslehre, Erzählen biblischer Geschichten an der Hand illustrierter Darstellungen. Fromm und gottesfürchtig sollen die Kinder erzogen werden, „doch mutig, freudig, freundlich und wohlgebändig dabei, daß sie nicht scheu oder schüchtern seien“. Auch auf das Schulwesen kommt Moscherosch zu sprechen. Ähnlich wie Schupp verlangt er lebenspraktisches Wissen, bekämpft er den Ver-

balismus. „Werk her! Taten her! Tugend her! Mit Geschwätz, mit Buchstabenstreit, mit Worten laß ich mich nicht abpeisen. Solche Trachten sättigen nicht, sie machen den Magen nur voll bloßer Dünste, die den Menschen aufblasen, aber keine Nahrung geben.“ Er wendet sich gegen die kleinlichen Wortstreitigkeiten der Philologen und fordert christliche Sprachkundige, die praktische Lehre für das Tun geben. Die Geschichte vor allem enthält für ihn lebendige Bildungswerte. „Leset die römische und deutsche Historien, jede in ihrer Sprach. Leset sie fleißig, leset sie alle; leset sie mit Lust und Eifer, ohne Verdruß. Ihr werdet euch verwundern, wie alles euch in dem Gespräch und in die Feder herfließen werde. In allem Stand und Handlungen wird es euch nutz sein.“ Tüchtige Lehrerpersönlichkeiten sind vor allem nötig. Wie andere Reformer so klagt auch Moscherosch über die Unwissenheit und das pädagogische Ungeschick der Lehrer der Zeit, die keine Vorbilder als Persönlichkeiten sein können. Das Problem der Ausbildung geeigneter Lehrer beschäftigt ihn. Diejenigen, die die Jugend bilden sollen, müßten selbst erst auserwählt und herangebildet werden für ihre Aufgaben. Hoch denkt er von der Bedeutung des richtig aufgefaßten Lehrerberufs. „Es ist ein Großes, um sich nichts zu sehen als Unlust und Verdriß und doch selbst nichts sein als Lust, Andacht, Sanftmut, Eifer, Freude, Sittsamkeit und alles von Tugenden haben, was man nur fordern und wünschen könnte. Ein Kind sein unter Kindern und sie mit lieblichem Vaterscherz lehren, das sind Werke eines hochverdienten Mannes.“ Die Obrigkeiten mahnt er, für Schulen und für Lehrer besser zu sorgen im Interesse der Zukunft. Man solle gelehrte, erfahrene Lehrer anstellen und sie auch in völlig ausreichendem Maße besolden, damit sie ihr Amt nicht mit Seufzen wie bei der bisherigen geringen Besoldung, sondern mit Freuden verwalten könnten.

Besonders erwähnt Moscherosch auch die Mädchenerziehung. Das religiöse Moment wird da sehr stark betont, außerdem wird auf Erlernung häuslicher Handarbeiten Wert gelegt. Lesen, Schreiben und Rechnen soll das Mädchen lernen, dazu noch Singen, eine höhere wissenschaftliche Bildung des Mädchens aber wird für unnütz erklärt.

Kapitel 11

Das pädagogische System des Comenius und die Neuordnung des Schulwesens

§ 30

Comenius

Literatur: K. v. Raumer, „Gesch. d. Pädagogik“, II. Bd. [Jul. Brügel in „Schmids Gesch. der Erziehung“ III, 2. Allgemeine Charakteristik bei Ed. Spranger, „Kultur u. Erziehung“. 3. Aufl. Leipzig 1925. S. 26 ff. — Biblio-

graphie: *Joseph Müller*, „Zur Bücherkunde des Comenius“ (Monatshefte der Comenius-Ges. I, 1892, S. 19 ff.). *I. Kvačala*, „Zur Lebensgeschichte des Comenius“ (Monatshefte der Comenius-Ges. I 1892 u. II 1893). — Wegen ihrer eingehenden Quellenstudien wichtig sind die Werke von *Ivan Kvačala*: „J. A. Comenius, sein Leben und seine Schriften“. Berlin 1892. „J. A. Comenius“ (Die großen Erzieher, hrsgg. von R. Lehmann. Bd. 6). Berlin 1914. „Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jahrhunderts“ (Mon. Germ. Paed. Bd. XXVI, Berlin 1903 u. Bd. XXXII, Berlin 1904).

Allgemeines über Comenius' Leben und Lehre: *E. Pappenheim*, „Amos Comenius, der Begründer der neuen Pädagogik“. Berlin 1871. *L. W. Seyffarth*, „J. A. Comenius nach seinem Leben u. seiner pädagogischen Bedeutung“. 2. Aufl. Leipzig 1871. *H. Free*, „Die Pädagogik des Comenius“. Bernburg 1884. *Walter Müller*, „Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik“. Dresden 1887. *A. Gindely*, „Über des J. A. Comenius Leben und Wirksamkeit“. 2. Aufl. Znaim 1893. *A. Vrbka*, „Leben und Schicksale des J. A. Comenius“. Znaim 1892. *W. Kayser*, „J. A. Comenius, sein Leben und seine Werke“. 3. Aufl. Hannover 1892. *W. Rohmeder*, „J. A. Comenius in seinem Verhältnis zu den wichtigsten Schul- und Erziehungsfragen der Gegenwart“, und *R. Reißmann*, „Das pädagogische System des Comenius“ (beide in Samml. päd. Vorträge V, Heft 8, Bielefeld 1892). *O. Böhmel*, „Die philosophische Grundlage der pädag. Anschauungen des Comenius“. Progr. Marburg a. L. 1899. *G. Beißwänger*, „A. Comenius als Pansoph“. Stuttgart 1904. — Vgl. auch *H. Ball*, „Das Schulwesen der böhmischen Brüder“. Berlin 1898.

Über spezielle pädagogische Probleme: *R. Hiller*, „Die Lateinmethode des J. A. Comenius“. Progr. Zschopau 1883. *H. Herberholz*, „Comenius, seine Bedeutung für die Entwicklung der Schulmethodik“. Leipzig 1892. *P. Vi-drascu*, „Comenii Orbis pictus“. Diss. Leipzig 1891. *B. Druschky*, „Würdigung der Schrift des Comenius Schola ludus“. Diss. Erlangen 1904. *E. Liese*, „Des J. A. Comenius Methodus linguarum novissima“. Diss. Erlangen 1904. *P. Haller*, „Comenius und der naturwissenschaftliche Unterricht“. Progr. Leisnig 1906. *J. Kühnel*, „Comenius und der Anschauungsunterricht“. Leipzig 1911.

Über Comenius' Verhältnis zu Vorgängern und Nachfolgern: *M. E. Briese*, „Pädagogische Verwandtschaft zwischen Comenius und A. H. Francke“. Leipzig 1887. *A. Nebe*, „Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältnis zueinander“. Progr. Elberfeld 1891. *L. J. Friesenhahn*, „Worin stimmen die pädagogischen Anforderungen des Comenius mit den Anschauungen der Baconischen Philosophie überein?“ Progr. Euskirchen 1892. *M. Möhrke*, „J. A. Comenius und J. V. Andreä“. Diss. Leipzig 1904. *J. L. Bohlen*, „Die Abhängigkeit des Pädagogen J. A. Comenius von seinen Vorgängern“. Diss. Erlangen 1906. *E. Kaumann*, „J. A. Comenius und J. J. Rousseau“. Diss. Erlangen 1909. *C. Pusch*, „Comenius und seine Beziehungen zum Neuhumanismus“. Diss. Leipzig 1911. *H. G. Haack*, „Vergleichung der pädagogischen Prinzipien des Comenius und Pestalozzi“ (Pädag. Magazin H. 672). Langensalza 1918.

Ausgabe der „Didactica magna“ von Fr. K. Hultgren, Leipzig 1894, des „Orbis pictus“ von J. Kühnel 1910. Das „Informatorium der Mutterschule“ bei Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. II, S. 776 ff. „J. A. Comenius' Mutterschule“ hrsgg. von A. Richter (Neudrucke päd. Schriften Bd. 8). 3. Aufl. Leipzig 1910.

Übersetzungen (mit Einleitungen): „Comenius' pädag. Schriften“ übers. von C. Th. Lion (Bibl. päd. Klassiker Bd. 10). 2. Aufl. Langensalza 1883. „J. A. Comenius' Große Unterrichtslehre“ übers. von Jul. Beeger u. Fr. Zoubek (Pädag. Bibl. Bd. 3). Leipzig 1870, 4. Aufl. 1883. „J. A. Comenius' Große Unterrichtslehre“ übers. von G. A. Lindner (Päd. Klassiker Bd. 1). 6. Aufl. Wien u. Leipzig 1912. „Comenius' Ausgewählte Schriften“ von J. Beeger u. J. Leutbecher (Pädag. Bibl. Bd. 11). Leipzig 1874, 2. Aufl. 1875. „J. Amos Comenius“ hrsgg. von E. Pappenheim (Greßlers Klassiker der Pädagogik Bd. 15, 3. Aufl., Langensalza 1902, u. Bd. 18, 2. Aufl., Langensalza 1905). „Comenius' Didactica magna“ übers. von W. Altemöller (Slg. d. bed. päd. Schriftstell. Bd. 30). 7. Aufl. Paderborn 1918. „J. A. Comenius' Mutterschule“ aus dem Lat. übers. von W. Altemöller (Slg. d. bed. päd. Schriftst. Bd. 35). 4. Aufl. Paderborn 1927.

Die pädagogischen Reformbestrebungen des 17. Jahrhunderts finden ihren Höhepunkt in Comenius. Sein Reformversuch ist kühner und großzügiger als die Versuche seiner Vorgänger, die universalistische Tendenz schwillt hier zu gewaltiger Stärke an, die Pädagogik tritt in den Mittelpunkt von Plänen einer Menschheitsreform, ein „natürliches“ System und eine „natürliche“ Methode der Pädagogik scheint erreicht. Comenius sucht ein großes, neues Gebäude aufzurichten, während Frühere nur an diesen oder jenen Mauern ihre Kräfte erprobt hatten, und er schafft den Bau nicht mit kühler Verstandesberechnung, sondern mit einer tiefen religiös-mystischen Inbrunst seiner ganzen Seele. Er gibt der Sehnsucht und den Hoffnungen seiner Zeit, dieser Zeit der Wirrnisse des Dreißigjährigen Krieges und der Nachkriegszeit, einen lebendigen Ausdruck.

Johann Amos Comenius (der Name ist die latinisierte Form von Komensky) ist von Geburt Mähre, in Nivnice bei Ungarisch-Brod ist er am 28. März 1592 geboren. Seine Eltern, die er schon in seiner Kindheit verlor, gehörten der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde an, die im 15. Jahrhundert aus Überresten der Hussiten sich gebildet hatte und ein zurückgezogenes Leben mit dem Ziel eines strengen praktisch-sittlichen Christentums zu führen suchte. 1608 kam der junge Comenius auf die Lateinschule in Prerau, 1611 begann er das Studium der Theologie in Herborn, wo Alsted sein Lehrer war, 1613 ging er nach Heidelberg. 1614 wurde er, in seine Heimat zurückgekehrt, Lehrer in Prerau, 1616 Priester dort. 1618 wurde er Pastor in der Gemeinde Fulneck, einem Hauptsitz der böhmischen Brüder. Aber 1621 wurde Fulneck von den Spaniern besetzt und verbrannt. Comenius lebte in den folgenden Jahren in Mähren und Böhmen. Als durch ein kaiserliches Edikt die böhmischen Brüder ihres Glaubens wegen zur Auswanderung gezwungen wurden, begab sich Comenius 1628 nach Polnisch-Lissa, wo er als Lehrer am Gymnasium wirkte. 1632 wurde er zu einem der Senioren (Bischöfe) der Brüdergemeinde gewählt, hatte als solcher das Amt eines Notars der Gemeinde zu verwalten und trug für die Ordnung des Schulwesens Sorge. In Lissa reiften seine Pläne zur Pansophie und zur Pädago-

gik, eine reiche literarische Tätigkeit entfaltete er, die ihn bald in der geistigen Welt Europas bekannt machte. 1641 wurde er auf Anregung seines (auch mit Milton befreundeten) Freundes Hartlib durch das englische Parlament nach London gerufen, wo er auch günstige Stimmung für seine Pläne fand, doch der ausbrechende Bürgerkrieg vereitelte seine Hoffnungen. Auf Einladung eines in Schweden wohnenden niederländischen Kaufmanns, Ludwig de Geer, reiste er 1642 nach Schweden, wo er dem Kanzler Oxenstierna vorgestellt wurde, der ihm riet, sich zunächst um eine leichtere Methode des Lateinunterrichts zu bemühen und sich nicht gleich auf seine Pläne der Pansophie zu stürzen. Comenius verpflichtete sich in Elbing, wohin er übersiedelte, Lehrbücher für den Lateinunterricht zu verfassen. In Elbing, wo er zeitweise auch am Gymnasium lehrte, arbeitete er die Schrift *Linguarum methodus novissima* aus. 1648 wurde er zum ersten Bischof der böhmischen Brüder gewählt und ging als solcher wieder nach Lissa. 1650 wurde er von dem Fürsten Rákóczy nach Sáros-Patak in Ungarn gerufen, damit er da die Schule reformiere. 1654 kam er nach Lissa zurück, wo er aber nur noch zwei Jahre wirken konnte, da Lissa 1656 im Kampf zwischen Schweden und Polen von den Polen zerstört wurde. Comenius mußte wieder fliehen, reiste durch Deutschland, fand dann in Amsterdam bei Lorenz de Geer, dem Sohn seines verstorbenen Gönners, Unterstützung und nahm dort seinen dauernden Aufenthalt. Am 15. November 1670 starb er.

Comenius sagt in einer seiner letzten Schriften „*Unum necessarium*“ (Das eine, was not tut) selbst von seinem Leben: „Mein ganzes Leben war eine Wanderung, eine beständig wechselnde Herberge — nirgends ein Vaterland.“ Er nennt sich einen „Mann der Sehnsucht“ (*vir desideriorum*), und er dankt Gott, der gewollt habe, daß er zeit lebens ein solcher bleibe. Denn wenn Gott ihn auch in manche Labyrinth habe geraten lassen, so habe Gott doch auch gewährt, daß er sich aus den meisten wieder herausarbeitete, oder er führe ihn noch jetzt an seiner Hand zum Anschauen der seligen Ruhe. Alle seine Arbeiten habe er „um des Herrn und seiner Jünger willen aus Liebe“ übernommen. Von den beschwerlichen Labyrinth, mit denen er sich in seinem Leben habe abgeben müssen, nennt er drei: 1. seine Bemühungen um die Reform des Schulwesens, 2. seine „Arbeit zum Frieden“, d. h. die Bestrebungen um eine Vereinigung der verschiedenen Konfessionen und 3. seine Beschäftigung mit den Prophezeiungen einiger Personen, worüber er die Schrift „*Lux in tenebris*“ (1657) veröffentlicht hat. Hinsichtlich seiner pädagogischen Bestrebungen bemerkt er: manche hätten diese als eine dem Amt eines Theologen fremde Sache angesehen, als ob Christus nicht die beiden Mahnungen „weide meine Schafe“ und „weide meine Lämmer“ verbunden habe. Comenius weiß Christus „ewigen Dank, daß er solche Liebe zu seinen Lämmern in mein Herz gelegt

und Segen gegeben hat, daß die Sache dahin gedieh, wohin sie gediehen ist“.

Zahlreich sind die größeren und kleineren Schriften, die Comenius teils in tschechischer, teils in lateinischer Sprache geschrieben hat. Verschiedenartig ist der Inhalt: theologische, philosophische, pädagogische und andere Fragen werden erörtert. Wichtig sind neben den pädagogischen Werken vor allem die Schriften zu einer Pansophie (Allweisheit), einer christlichen Universalphilosophie; als hauptsächlichste davon sind zu nennen: „Prodromus pansophiae“ (1637 Vorläufer der Pansophie) und „Via lucis“ (Weg des Lichts, 1641 verfaßt, 1668 veröffentlicht). Die pädagogischen Werke des Comenius sind teils Lehrbücher, teils Darlegungen seiner pädagogischen Ideen. Seinen Ruhm als Pädagoge begründete Comenius bei seinen Zeitgenossen mit der „Janua linguarum reserata“ (1631 Die erschlossene Pforte der Sprachen), dem Lehrbuch der lateinischen Sprache nach den Grundsätzen des pädagogischen Realismus, dem 1633 das „Vestibulum“ (Vorhalle) als Lehrbuch für Anfänger folgte, später dann noch das „Atrium“. Seine pädagogischen Gedanken einer neuen Didaktik hat Comenius in der zuerst tschechisch geschriebenen Didaktik niedergelegt, an der er von 1628 ab arbeitete und die er dann in lateinischer Sprache umgestaltete; vollständig erschien das lateinische Werk erst 1657. Ein besonderes Schriftchen, das 1628 böhmisch geschrieben wurde und 1633 in deutscher Übersetzung erschien, behandelt die Mutterschule: „Informatorium der Mutter-Schul“ (später auch lateinisch erschienen unter dem Titel „Schola infantiae“). 1648 veröffentlichte Comenius sein Werk über die neue didaktische Sprachmethode: „Linguarum methodus novissima.“ Eine Sammlung seiner didaktischen Schriften bot die bekannte Amsterdamer Ausgabe von 1657 „Opera didactica omnia“ in 4 Teilen. 1658 erschien das schon 1654 abgeschlossene große Anschauungswerk „Orbis sensualium pictus“.

Comenius' Pädagogik ist aus seiner ganzen Lebens- und Weltanschauung heraus erwachsen. Die pädagogischen Bestrebungen waren für ihn nur ein Teil seiner Bemühungen um eine Reform der Christenheit und damit der ganzen Menschheit. Es ist nicht zufällig, daß gerade in der Zeit schwerer Wirren auf religiösem und politischem Gebiet Träume von einer Weltverbesserung entstanden, daß man zu Schwärmerei und Aberglauben neigte. Comenius hat sich auch den Zeitstimmungen nicht entziehen können. Er hat wie andere seiner Zeit Gedanken des Chiliasmus, der Lehre von einem herannahenden tausendjährigen messianischen Reich, nachgeträumt, er hat an Weissagungen von Schwärmern und Schwärmerinnen ernsthaft geglaubt. Und wenn man davon absieht, so bleibt als wesentlich eine mystisch-religiöse Weltanschauung, in der Ideen des Renaissanceplatonismus stecken und die in manchem auch an Jakob Böhme erinnert. Dabei stand Comenius natürlich auf dem Boden

der religiösen Lehren der Brüdergemeinde, deren letzter Bischof er war, und suchte im religiösen und nationalen Sinn für seine Glaubensgenossen zu wirken.

Auf eine „Allweisheit“, eine Pansophie sind die Gedanken des Comenius gerichtet. Universal soll diese Pansophie sein in bezug auf das Subjekt, da sie Besitz der ganzen Menschheit sein soll, in bezug auf das Objekt, da sie die Gesamtheit aller Dinge umfaßt, wie in bezug auf die Methode, die allgemeiner sein soll als diejenige der Philosophie und der Theologie. Sie will die Lehre sein, wie alle in bezug auf alles allseitig weise sein können (omnes circa omnia omnino sapere). Eine universale Harmonie durchwaltet nach Comenius die ganze Welt, in mystischer Schau versenkt er sich in dies harmonisch geordnete All, das Sein und Denken umspannt. Nach Art einer neuplatonischen Mystik faßt Comenius im Prodomus Pansophiae Gott als Urgrund alles Seins, läßt die Ideen als Urbilder der Dinge in Gott sein und begreift die Natur als Abbild der Ideen, die Kunst als Gegenbild. Gott stellt sich selbst in der Natur dar, das Werk entspricht dem Schöpfer, und die Kunst nimmt dann ihre Ideen aus der Natur. Gott, Natur und Kunst erscheinen als die drei Gebiete des Wissens, die in harmonischer Beziehung zueinander stehen. In einer Schrift „Pansophiae diatyposis“ (1643) führt Comenius einen mystisch-symbolischen Vergleich des Baus der Pansophie mit dem biblischen Tempel durch. Die vier Grundpfeiler des Weisheitstempels sollen sein: 1. Vollständigkeit, 2. Wahrheit, 3. Klarheit des Ausdrucks und 4. die richtige Methode, die auf lückenlosem Zusammenhang, fortwährender Stufenfolge und Gleichmäßigkeit beruht. In der „Via lucis“ wird die ganze Welt als eine Schule Gottes, als die niedere Schule, die auf die himmlische Akademie vorbereitet, angesehen. Die Schule Gottes nun ist durch die Schuld der Menschen verwirrt worden. Allgemeines Heilmittel könnte ein universales Licht sein, wenn nämlich alles, was Gott geoffenbart hat, gesammelt und geordnet würde, so daß alle es klar erfassen und annehmen. Comenius unterscheidet ein dreifaches Licht: das ewige Licht, in dem Gott sich befindet, das äußere Licht, das von der Sonne und den Sternen kommt, und das innere Licht, das aus dem Geist des Menschen, und zwar dem Verstand, dem Willen oder dem Gemüt, hervorstrahlt. Das Licht des Verstandes, das nach Analogie des äußeren Lichtes interpretiert wird, hat sich nach Comenius in der Geschichte bisher in sechs Stufen entfaltet. Die siebente Stufe ist diejenige der Panharmonie, wo das Licht zu einer ewig leuchtenden, die ganze Welt durchstrahlenden Flamme wird. Die Panharmonie wird alle möglichen Gegenstände allen auf universale Weise darbieten. Dazu sind als Mittel erforderlich: universale Bücher, universale Schulen, ein universales Kollegium von Weisen der ganzen Welt und eine universale Sprache. Erziehung und Unterricht spielen bei dieser Weltreform eine wesentliche Rolle,

die universalen Schulen sollen helfen, alle Menschen aus der Finsternis zum Licht zu führen. Als universale Sprache denkt sich Comenius nicht wie Vives das Lateinische, sondern eine neue Sprache, die nicht von den bisherigen Sprachen abhängig ist, vielmehr von den Dingen selbst hergenommen wird, also eine natürliche, das Wesen der Gegenstände unmittelbar und vollkommen ausdrückende Sprache. Schließlich werden nach Comenius alle Menschen sein „wie ein Stamm, ein Volk, ein Haus und eine Schule Gottes“, alle Länder gehorchen dann der Herrschaft Gottes und Christi, Friede will überall sein, das wahrhaft goldene Jahrhundert bricht an.

Auf solcher mystischen Weltanschauungsgrundlage ruht Comenius' Pädagogik. Der universalistische und harmonistische Zug der Didaktik, die die Kunst sein will, alle alles zu lehren, hat so eine tiefere philosophische Begründung. Und wenn er seine Methode als die naturgemäße hinstellt, so sind da für ihn nicht bloße äußere Analogien maßgebend, sondern der Gedanke der Naturgemäßheit fußt auf der Überzeugung von dem notwendigen harmonischen Verhältnis zwischen Gott, Natur und Kunst. Die Natur ist ja ihrerseits Abbild der Ideen, und Ideen liegen allem rechten Wissen zugrunde. Und wenn er Anschauung fordert, so kommt es ihm auch nicht etwa bloß auf das empirisch Sinnliche an, sondern das Anschauliche ist ihm Symbol des Wesenhaften. Comenius ist nicht der Empiriker, der nur empirisch-praktische Beobachtungen wiedergäbe, sondern er ist der mystisch-idealistische Systematiker, der alles unter höheren Prinzipien und Zielen betrachtet. Gerade durch den weiteren Horizont und den systematischen Zusammenhang unterscheidet sich Comenius von seinen Vorgängern. Er nimmt Gedanken auf von Vives, von Ratke, von Andrea und anderen, aber diese Gedanken erhalten bei ihm eine neue Beleuchtung.

Ausführlich hat Comenius seine pädagogische Methode dargelegt in der „Didactica magna“¹⁾. Seine Reformtendenzen spricht er gleich darin aus, daß er als Ziel der Lehrkunst bezeichnet, „ein Verfahren aufzuspüren und aufzufinden, wodurch die Lehrenden weniger lehren, die Lernenden dagegen mehr lernen, die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Mühe und dafür mehr Stille, Lust und sichere Fortschritte haben und das christliche Gemeinwesen weniger Finsternis, Verwirrung und Streit und dafür mehr Licht, Ordnung, Frieden und Ruhe“. Wahrhaft christliche Schulen will Comenius errichtet wissen, und zwar Schulen, in denen „tätige, nicht betrachtende Christen“ herangebildet werden, wo die Religion als lebendige Kraft sich bekundet (Kap. 24 u. 25). Scharf polemisiert er gegen den Humanismus mit seiner Betonung der Klassikerlektüre. Nicht Plautus, nicht Terenz, nicht Ovid oder Aristoteles sollen die christlichen Schulen durchschallen, sondern Moses, David, Christus.

¹⁾ Opera didactica omnia (Amsterdam 1657) I p. 5 ff.

Die Bibel soll „für die christlichen Schulen das Alpha und Omega sein“. Weiter aber findet Comenius an den bisherigen Schulen prinzipielle methodische Gebrechen. Es fehle da an genau bestimmten Lehrzielen, an den sicher vorgezeichneten Wegen, es werde das von Natur Verbundene getrennt (wie Lesen und Schreiben), es würden die Wissenschaften nur stückweise gelehrt, es bestünde kein einheitlicher Lehrgang bei den verschiedenen Lehrern und den verschiedenen Fächern, es würden nicht alle Schüler der Klasse zugleich unterrichtet, bei mehreren Lehrern gäbe es Verwirrung im Unterricht, durch zu reichliche Lektüre in und außerhalb der Schule werde der Geist der Schüler zerstreut (Kap. 19). All diese Gebrechen will Comenius heilen. Eine „große Lehrkunst“ verspricht er, eine umfassende Kunst, „alle alles zu lehren“, und zwar sicher, geschickt und fest zu lehren, eine Methode, die unmittelbar aus dem lebendigen Quell der unveränderlichen Natur abgeleitet ist. Kein anderer Weg erscheint ihm „wirksamer zur Verbesserung der menschlichen Schäden als der Jugend rechte Unterweisung“. Von einer sorgfältigen und vorsichtigen Jugenderziehung aus muß die Neugestaltung der Kirche, die „Neuanpflanzung des Paradieses“ beginnen, und ebenso ist die Jugenderziehung die Grundlage der Staaten. „Wenn wir wohlgeordnete und blühende Kirchen und Staaten und Hauswesen wollen, so laßt uns vor allem die Schulen ordnen und zum Aufblühen bringen, damit sie wahre und lebendige Stätten der Menschenbildung seien, Pflanzschulen der Kirchen, der Staaten und Hauswesen.“ Ja, auch für den Himmel ist die Reform der Schulen für eine allgemeine Geistesbildung wichtig, „damit nämlich durch den Glanz des göttlichen Lichts diejenigen leichter von der Finsternis befreit werden, welche der Klang der göttlichen Posaune nicht zu erwecken vermag“. Die Schulen haben ja die Aufgabe, das Licht der Weisheit herzustellen, zu reinigen und zu vervielfältigen und in den ganzen Körper der menschlichen Gemeinschaft zu verteilen (Kap. 8).

Nun ragt die pädagogische Tendenz bei Comenius in eigenartiger Weise ins Metaphysische und Mystische hinein. Unser ganzes Leben ist eine Schule Gottes, so sagt er einmal¹⁾, er verlangt, daß die Schulen „eine Nachahmung des Himmels“ (imitamen quoddam coeli) seien²⁾, er spricht von der „himmlischen Akademie“, er schildert, wie Christus den Kindern Gottes eine Schule eröffnet habe, wo Leiter der heilige Geist, Professoren die Propheten und Apostel seien (Kap. 25). Auch die Forderung der Bildung wird metaphysisch begründet. Der Mensch ist das vollkommenste Geschöpf, das Ebenbild Gottes und hat den Zweck, vereint mit Gott die ewige Glückseligkeit zu genießen. Dreifältig ist sein Leben, in drei Stufen steigt es

¹⁾ Im „Ventilabrum sapientiae“ (Opera didactica omnia, Amsterdam 1657, IV p. 43).

²⁾ In „Didacticae idea“ (Opera didactica omnia IV p. 121).

empor: das Leben im Mutterleib, das Leben auf der Erde und das Leben im Himmel. Die erste Stufe ist Vorbereitung für die zweite und diese wieder für die dritte, nur das dritte Leben ruht in sich selbst, ist ohne Grenze. Ein stufenweiser Fortschritt zum Höheren findet statt. Der Mensch muß als vernünftiges Geschöpf Kenntnis der Dinge, d. h. Bildung, besitzen, er muß zweitens als Beherrscher der Dinge diese ihren eigentümlichen Zwecken entsprechend für sich verwenden können, er muß durch Tugend regieren, und er muß drittens als Ebenbild Gottes die Vollkommenheit des Urbildes lebendig darstellen, er muß durch Frömmigkeit ausgezeichnet sein. Weisheit, Tugend und Frömmigkeit machen das Wesen des Menschen aus. Die Keime dazu liegen von Natur aus in uns, der Mensch ist „zur Erkenntnis der Dinge, zum Einklang der Sitten, zur Liebe Gottes über alles“ von Geburt befähigt. Natur ist für Comenius nicht die äußere, sinnlich wahrnehmbare Natur, sondern das Innere, Wesentliche, es ist „unsre erste und grundlegende Beschaffenheit“. Sie ist gerade das allgemein Menschliche, Vernünftige, das der Zweckbestimmung entspricht, Comenius kann die Natur geradezu auch „als Gottes umfassende Vorsehung“ bezeichnen. Und infolge der metaphysisch-harmonistischen Ansicht von Comenius entspricht das Wesen des Menschen dem Wesen der Welt, so daß Natur sowohl die Natur des Menschen als die Natur der konkreten Wirklichkeit überhaupt bedeuten kann und er, wenn er von der Natur als der Führerin spricht, sich auf den Menschen wie auf die Außenwelt berufen kann. Die natürliche Methode ist so dem Wesen des Menschen und dem Wesen der Natur überhaupt gemäß. Der Mensch ist ein „Mikrokosmos, Inbegriff des Alls“, „da er alles eingehüllt umfaßt, was weit und breit durch den Makrokosmos hin ausgebreitet erscheint“. Die Sinne sind die Kundschafter, durch die der Mensch Kunde von der Außenwelt empfängt, und durch sie kann er alles erfassen, was die sichtbare Welt enthält. Unser Geist ist „nach den Dingen durstig, öffnet sich immer von selbst, verlangt von selbst zu schauen, erfakt, ja erfaßt alles von selbst, unermüdlich allerorten, wenn er nur nicht durch die Menge erdrückt, vielmehr in der rechten Ordnung ihm eins nach dem andern zum Schauen dargeboten wird“. Wie so der Drang nach allseitiger Kenntnis dem Menschen angeboren ist, so auch die Anlage zur Harmonie der Sitten, ja der Mensch ist selbst „nichts als Harmonie ebenso hinsichtlich seines Leibes wie seiner Seele“. Und als Ebenbild Gottes trägt der Mensch natürlich auch die Wurzeln der Frömmigkeit in sich. Es ist daher für den Menschen natürlicher und „durch die Gnade des heiligen Geistes leichter“, „weise, tugendhaft und heilig zu werden, als daß die von außen eingedrungene Verderbtheit den Fortschritt hemmen könnte“ (Kap. 5). Aber nur die „Samen“ zum Wissen, zur Sittlichkeit und zur Frömmigkeit liegen in der Natur, zum Erwerb von Wissen, Tugend und Frömmigkeit sind Beten, Lernen und Handeln nötig, der Mensch bedarf der Unter-

weisung und Erziehung, erst dadurch wird er Mensch und erhebt sich über das Tier. Gott als unendliches, ewiges Wesen vermag „ohne Anfang, ohne Fortschritt, ohne Ende, mit einem einzigen und einfachen Blick, alles zu wissen“, der Mensch dagegen muß als endliches Wesen erst zum Wissen herangebildet werden, er kann nicht von sich aus vollendet sein. Es ist „ein Gesetz alles Geschaffenen, aus Nichts zu beginnen und stufenweis sich zu erheben, sowohl in seinem Wesen wie in seinen Tätigkeiten“. Demgemäß bedürfen notwendig alle Menschen einer Heranbildung, und zwar muß diese möglichst früh beginnen, da dann am leichtesten, sichersten und festesten die richtige Fortentwicklung erzielt wird. Die Jahre der Kindheit und Jugend dienen gerade dazu, daß der Mensch zur Menschlichkeit gebildet wird. Die Notwendigkeit der Heranbildung des Menschen wird hier also durchaus metaphysisch begründet. Das „Natürliche“, wesenhaft Allgemeinmenschliche wird gesucht, das zugleich eine innere Beziehung zum Göttlichen aufweist. Ethisch-religiöse und intellektuelle Momente sind da verbunden. Es fehlt dagegen der literarisch-ästhetische Zug, der das Bildungsideal des Humanismus auszeichnete. Sprachen und antike Literatur haben bei dieser neuen Richtung, die eine „natürliche“ allgemeine Menschenbildung nach natürlicher Methode erstrebt, nur eine sekundäre Bedeutung, wenn sie auch zunächst noch als unentbehrliches Hilfsmittel erscheinen.

Die Fürsorge für die Kinder kommt natürlich in erster Linie den Eltern zu. Da aber infolge der beruflichen Differenzierung nur selten Eltern genügend pädagogische Fähigkeit und Muße für die Erziehung der Kinder besitzen, so „ist in heilsamer Absicht schon längst die Einrichtung getroffen, ausgewählten, durch Kenntnisse und sittliche Würde hervorragenden Personen die Kinder vieler zugleich zum Unterricht anzuvertrauen“. Es sind also zur Heranbildung der Jugend Lehrer und Schulen nötig. Alle Kinder, reiche und arme, adlige und unadlige, städtische und ländliche, sollen nach Comenius in gleicher Weise die Schule besuchen, denn alle sind als Menschen geboren mit dem Zweck, vernünftige Geschöpfe, Abbilder des Göttlichen zu sein, und auch der Ärmste und Unscheinbarste kann von der göttlichen Vorsehung als Werkzeug bestimmt sein. Auch Schwachsinnige und Kranke sollen nicht vernachlässigt werden, denn es findet sich „keine noch so unglückliche Begabung, daß ihr die Pflege durchaus keine Verbesserung bringen könnte“. Das weibliche Geschlecht will Comenius von den „Studien der Weisheit“ auch nicht ausgeschlossen wissen, denn auch es sei ja ein Abbild Gottes, aber die Mädchenerziehung soll noch mehr als die Knabenerziehung auf das religiös-sittliche Hauptziel beschränkt werden. „Gott überall zu sehen, überall zu loben, überall liebend zu umfassen und so dieses mühselige Leben angenehmer hinzubringen und das ewige mit größerer Sehnsucht und Hoffnung zu erwarten, das ist es, was sie lernen werden“ (Kap. 9).

Aus den metaphysischen Voraussetzungen heraus ergibt sich für Comenius nun auch die Forderung, daß in den Schulen „alle alles gelehrt werden sollen“. Das soll aber nicht heißen, daß eine eingehende Kenntnis aller Wissenschaften und Künste verlangt werde, was weder an sich nützlich noch bei der Kürze des menschlichen Lebens möglich sei. Aber man müsse danach streben, „von allem Wichtigen, was es gibt und geschieht, die Grundlagen, die Ursachen und die Ziele ins Auge fassen“ zu lernen. Entsprechend den Wesensanlagen des Menschen besteht das Ziel der Schulen darin, „die Menschen im Geiste weise, in den Handlungen sittlich klug, im Herzen gottesfürchtig zu machen“. Diese drei Momente dürfen nicht getrennt werden, sondern müssen „mit stählernen Banden zusammenhängen“. Die menschliche Seele ist ihrem Wesen nach aus drei Kräften zusammengefügt, aus dem Verstand, der sich auf die Beobachtung der Unterschiede der Dinge richtet, aus dem Willen, der zur Bevorzugung der zuträglichen und zur Verwerfung der schädlichen Dinge führt, also die psychologische Grundlage der sittlichen Handlung darstellt, und aus dem auf Gedächtnis beruhenden Gewissen, das die Seele an ihre Abhängigkeit von Gott und ihre Pflicht erinnert. Die drei Vermögen können nicht voneinander gerissen werden, sondern machen ein und dieselbe Seele aus. Auch Belehrung, Tugend und Gottesfurcht, die auf diesen Vermögen beruhen, bilden eine Einheit. Der Verstand soll scharf eindringen, der Wille ohne Irrtum auswählen, das Gewissen alles auf Gott zurückwenden. Ein „zweimal dreifaches Ziel“ ist nach Comenius uns Menschen gesetzt: wir sollen dienen Gott, den Geschöpfen und uns, wozu Gottesfurcht, Sittlichkeit und Kenntnisse nötig sind, und wir sollen die Lust genießen, welche aus Gott, aus den Geschöpfen und aus uns selbst herrührt, wobei die Lust an Gott, wenn das Herz des Menschen in der Liebe zu Gott zerfließt, die höchste ist.

Eine Schule wird nach Comenius dann vollkommen ihrem Zweck entsprechen, wenn sie „eine wahrhafte Menschen-Bildungsstätte ist, wo nämlich die Geister der Lernenden von dem Glanz der Weisheit getränkt werden, um schnell zu durchdringen, was offenbar und was verborgen ist“, wo „alle alles allseitig gelehrt werden“. Die bisherigen Schulen aber erfüllen diesen Zweck nicht. Es sind noch nicht allenthalben Schulen errichtet, und wo sie bestehen, umfassen sie noch nicht alle unterschiedslos, sondern sind wegen der Kostspieligkeit hauptsächlich für die Reicheren da; die Methode der Unterweisung war so hart, daß die Schulen zu Folterkammern der Geister wurden und die Schüler sich einen Ekel an Wissenschaften und Büchern holten, Gottesfurcht und Sittlichkeit wurden vernachlässigt, der Lehrstoff wurde den Seelen „gewaltsam hineingedrückt“, Klares wurde verdunkelt, man drang nicht zum wahren Kern der Dinge, sondern begnügte sich mit Worthülsen, mit Meinungspreu und Dunst. Comenius dagegen verspricht eine neue Ordnung der

Schulen derart, daß die gesamte Jugend unterwiesen wird, und zwar in allem, was zur Weisheit, Tugend und Frömmigkeit gehört, daß die Unterweisung fürs Leben vorbereitet und rechtzeitig vor vollendeter Jugend beendet wird, daß ein Fortschritt ohne Schläge und Zwang auf leichteste und sanfteste Weise erzielt wird, daß die Jugend nicht oberflächliche, sondern wirkliche gediegene Kenntnisse erhält und daß die Bildung nicht mühevoll, sondern sehr leicht sich vollzieht, da nur vier Stunden Unterricht täglich stattfindet und ein Lehrer „sogar für hundert Zöglinge zugleich genügt“. Es ist Comenius' Überzeugung, daß man „auf richtig verteilten, wohlgehaltenen, festen und sichern Stufen jeden zu beliebiger Höhe hinleiten kann“. Alle Menschen müssen zu denselben Zielen geführt werden, alle besitzen „ein und dieselbe, mit denselben Werkzeugen versehene menschliche Natur“. Unterschiede der Begabung sieht Comenius dabei wohl: manche seien scharfdenkend, andere stumpf, manche weich und gefügig, andere hart und schroff, manche seien begierig nach den Wissenschaften als solchen, andere seien manuell begabt. Durch Mischung unter diesen drei Gegensatzpaaren entstehen sechs Arten von Begabung, so scharfdenkende und zugleich lernbegierige Naturen, scharfdenkende, aber langsame Naturen usw. Comenius fordert, daß der Lehrer den Schüler, „bevor er ihn durch Lehren bildet, vorher bildungsbedürftig, ja auch bildungsfähig“ mache. Die didaktische Methode, die dem Mittelschlag der Begabungen angepaßt sei, solle „alles zu lieblicher Harmonie und Zusammenstimmung“ zurückführen. In der Schule sollen die verschiedenen Begabungstypen gerade gemischt werden. Der Lehrer soll einem Begabteren zwei oder drei Trägere zur Unterweisung anvertrauen, einem Wackeren andere, die schlechteren Schlages sind, zur Leitung übergeben.

Wesentlich für die Gestaltung der Schule ist die richtige Ordnung. Das ganze Weltall und die einzelnen Dinge der Natur und der Kunst werden durch Ordnung erhalten, Ordnung ist nach Comenius die Seele der Dinge, und eine Nachahmung der natürlichen Ordnung soll die Schule aufweisen. Comenius vergleicht sogar die wohlgeordnete Schule einer kunstvollen Uhr und meint: nichts andres „verlangt das Kunstwerk des Lehrens als eine kunstreiche Verteilung der Zeit, der Dinge und der Methode“. Durch Anwendung von Grundsätzen der Natur glaubt Comenius nun Regeln für die Sicherheit, die Leichtigkeit, die Festigkeit und die Schnelligkeit der Lehrmethode gewinnen zu können. Die „Kunst geistiger Pflanzung“ wird dann auf sichere Grundlage gestellt, wenn die Tätigkeiten dieser Kunst den Gesetzen der Tätigkeiten der Natur möglichst genau angepaßt sind. An Beispielen wie dem Vogel, der Junge ausbrütet, und dem Gärtner, der pflanzt, sucht Comenius das Wesen des rechten Lehrvorgangs zu beleuchten. Die Grundsätze der Natur, von denen er dabei ausgeht, sind keineswegs Gesetze der neuzeitlichen mecha-

nischen Naturauffassung, sie bekunden vielmehr eine von aristotelischen Begriffen beeinflusste teleologisch-metaphysische Naturbetrachtung. Neun Grundsätze der Natur führt Comenius an, deren Befolgung die Sicherheit des Lehrens und Lernens in den Schulen gewährleisten soll. So folgert er aus dem Grundsatz „Die Natur nimmt die passende Zeit wahr“, daß die Bildung in der Knabenzeit begonnen werden müsse, daß die Morgenstunden für die Studien am geeignetsten seien, daß die verschiedenen Altersstufen nach ihrer Fassungskraft berücksichtigt werden müßten. Aus dem Grundsatz: „Die Natur macht den Stoff fertig, ehe sie ihm eine Form zu geben beginnt“ ergibt sich, daß Bücher und andere Werkzeuge im Unterricht bereit gehalten werden müssen, daß der Verstand vor der Sprache zu bilden ist, daß eine Sprache durch Lektüre, nicht durch Grammatik gelernt werden muß, daß die Sachwissenschaften den Hilfswissenschaften und die Beispiele den Regeln vorangehen. Der Grundsatz: „Die Natur beginnt jede Tätigkeit mit dem Innerlichsten“ führt zu der pädagogischen Forderung, zuerst das Verständnis der Dinge zu bilden, zweitens das Gedächtnis und drittens Sprache und Hand. Der Grundsatz: „Die Natur beginnt alle ihre Gestaltung mit dem Allgemeinsten und endigt mit dem Besondersten“ ergibt folgende wichtige pädagogische Regeln: gleich in der ersten Bildungszeit sollen die Grundlagen für die gesamte Belehrung dem Geist dargeboten werden, so daß das Nachfolgende sich organisch daraus entwickelt, weiter sollen zunächst die einfachsten Umrisse gelehrt werden, so daß der Schüler eine Gesamtvorstellung von der betreffenden Wissenschaft erhält, dann soll eine ausgeführtere Darstellung mit Regeln und Beispielen erfolgen, drittens eine systematische Zusammenstellung mit Hinzufügung der Unregelmäßigkeiten, viertens sollen sich etwa nötige Erläuterungen anschließen. In gleicher Weise werden auch bei den anderen Grundsätzen pädagogische Folgerungen abgeleitet und die Abirrungen aufgewiesen, die durch die Vernachlässigung dieser Grundsätze bei den bisherigen Schulen entstanden sind.

Ebenso werden dann aus weiteren Grundsätzen der Natur zehn Regeln über die Leichtigkeit des Lehrens und Lernens (*facilitatis fundamenta*) gewonnen, wie diese durch Anpassung an die seelische Beschaffenheit der Schüler sich ergibt. Die Unterweisung der Jugend soll zeitig beginnen, mit der nötigen Vorbereitung der Seelen geschehen, vom Allgemeinen, Grundlegenden zum Besonderen, vom Leichterem zum Schwereren fortschreiten, niemand soll durch Übermaß von Lernstoff beschwert werden, langsam soll vorgegangen werden, die Schüler sollen zu nichts gezwungen werden, wonach sie nicht von selbst gemäß ihrem Lebensalter und ihrer Begabung verlangen, alles soll durch gegenwärtige Sinneswahrnehmungen anschaulich mitgeteilt werden, der gegenwärtige praktische Nutzen fürs Leben soll hervorgehoben werden, in allen Wissenschaften und Sprache soll ein und dieselbe beständige Methode herrschen.

Für die Festigkeit des Lehrens und Lernens (*soliditatis fundamenta*) gelten ebenfalls zehn Grundsätze. Es sollen nur Dinge behandelt werden, die ernststen Nutzen bringen, diese aber vollständig und zusammenhängend, alles muß auf feste Grundlagen gestellt werden, diese Grundlagen sollen gut und deutlich erfaßt werden, alles Folgende soll darauf aufbauen, alles zu Unterscheidende soll aufs genaueste unterschieden werden, das Spätere soll auf Früheres gegründet sein und dieses befestigen, das Zusammenhängende ist stetig zu verknüpfen, alles ist im Verhältnis zu Verstand, Gedächtnis und Sprache zu ordnen, alles soll durch ununterbrochene Übungen befestigt werden. Es kommt darauf an, die Studien des ganzen Lebens so zu ordnen, „daß sie ein Bildungs-Ganzes (eine Enzyklopädie) bilden, worin jedes aus gemeinsamer Wurzel hervorgeht, jedes an seinem eignen Orte steht“, und alles, was gelehrt wird, „soll man durch Gründe so befestigen, daß weder für den Zweifel noch für das Vergessen leicht Raum bleibt“.

Nichts wesentlich Neues mehr bieten noch acht besondere Grundsätze für die abkürzende Schnelligkeit des Lehrens (*celeritatis fundamenta*) (Kap. 19). Da nimmt Comenius die Sonne als Vorbild, die alles mit denselben Strahlen erhellt, die eine bestimmte Ordnung einhält, die jedes Ding aus seinem Samen erzeugt usw. Die pädagogischen Regeln, die von diesem Vorbild hergeleitet werden, sind: nur ein Lehrer soll einer Schule oder wenigstens einer Klasse vorstehen, nur ein Buch soll bei jedem Lehrgegenstand gebraucht werden, ein und dieselbe Arbeit soll der ganzen Klasse gemeinsam aufgegeben werden, nach ein und derselben Methode sollen alle Wissenschaften und Sprachen gelehrt werden, alles soll von Grund aus kurz und bündig behandelt werden, alles in sich Verbundene soll verbunden gelehrt werden, alles soll in unauflöslicher Stufenfolge gelehrt werden, „so daß alles Heutige für das Gestrige Festigkeit, für das Morgige aber den Weg bereitet“, alles Unnütze soll ausgeschieden werden.

Im Sinne neuplatonischer Auffassung erklärt Comenius das Wissen als ein inneres Schauen der Dinge. Wie schon bei Platon wird die Analogie mit dem äußeren Sehen durchgeführt. Zum Sehen gehören das Auge, der Gegenstand und das Medium des Lichtes. Dem Auge entspricht die Vernunft oder der Geist, dem Gegenstand alle Dinge außerhalb und innerhalb des Verstandes, dem Licht die gehörige Aufmerksamkeit. Ferner ist dazu ein bestimmtes Verfahren nötig, wenn das Ding so, wie es ist, geschaut werden soll. Entsprechend nun ist für das Wissen erforderlich: 1. ein rein geistiges Auge, 2. das Nahebringen der Gegenstände, 3. Aufmerksamkeit und 4. ein Lehrgang, der eins nach dem andern zum Schauen darbietet. Die Gegenstände werden nahegebracht dadurch, daß Dinge, nicht Schatten von Dingen zur Erkenntnis gegeben werden, feste, wahre, nützliche Dinge, welche auf Sinne und Einbildungskraft tüchtig wirken, denn

von der Sinneswahrnehmung geht ja, wie Comenius ausdrücklich hervorhebt, die Erkenntnis aus. Wenn die Sachen fehlen, können Modelle oder Abbilder ihre Stelle vertreten. Derartige „Werkzeuge für das Selbstsehen“ müßten in allem Wissenswerten angefertigt sein, damit sie in den Schulen benutzt werden könnten (Kap. 20). Das Prinzip der Anschaulichkeit wird hier nachdrücklich hervorgehoben und erkenntnistheoretisch zu begründen gesucht. Mehrfach tadelt Comenius die Mängel des bisherigen Unterrichts in dieser Beziehung. Der Sprachunterricht erschöpfe sich in einem Namenshersagen, biete nur ein „verworrenes Gemenge von Redensarten“. Physik werde nicht durch Augenbeweis und Experimente, sondern durch Vorlesung von Aristoteles oder einem anderen Schriftsteller gelehrt. In der Morallehre gebe man nur oberflächliche äußerliche Erklärungen der Tugenden und bilde nicht durch „innere Umbildung der Empfindungen“. Aus dem Urquell, aus den Dingen selbst müsse man Erkenntnis schöpfen. „Man soll die Menschen, soweit es nur angeht, lehren, nicht aus Büchern weise zu sein, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen, das heißt, die Dinge selbst zu kennen und zu untersuchen, nicht nur fremde Beobachtungen und Aussagen über die Dinge“ (Kap. 18). Eine bewußte Abkehr von dem Ideal einer literarisch-sprachlichen Bildung liegt hier vor. Realien werden verlangt, Sachen, Anschaulichkeit. Möglichst eindringlich soll dem Schüler der Lehrstoff dargeboten werden. In bedeutsamer Weise empfiehlt Comenius die Verbindung der Wirkungen verschiedener Sinnesgebiete. Das Gehör z. B., meint er, möge man „beständig mit dem Gesicht, die Zunge mit der Hand verbinden, damit nämlich das, was gewußt werden soll, nicht bloß durch Erzählen in die Ohren gleite, sondern auch durch Aufmalen, mittelst der Augen, sich der Einbildungskraft einpräge“. „Andererseits mögen die Schüler bald lernen, sowohl mit der Zunge auszusprechen als auch mit der Hand darzustellen, so daß man von keiner Sache scheidet, ehe sie Ohren, Augen, dem Verstand und Gedächtnis hinlänglich eingepreßt ist.“ An den Wänden des Klassenzimmers sollen Abbilder und Sinnbilder, Lehrsätze und Regeln aus dem Gebiet der behandelten Wissenschaft dargestellt sein (Kap. 17).

Großen Wert legt Comenius auch auf praktische Ausbildung in „Künsten“, wozu ihm auch Schreiben, Singen und Rechnen gehören (Kap. 21). Für die Kunst sind nach Comenius drei Vorerfordernisse zu stellen: ein Vorbild oder Ideal, nach dem der Künstler gestaltet, ein Stoff als das zu Gestaltende und Werkzeuge, mittels deren man gestaltet. Zur Unterweisung in der Kunst ist nötig gehörige Anwendung, sachverständige Anleitung und häufige Übung. Für ein methodisches Fortschreiten gibt Comenius auch hier bestimmte Regeln. So betont er, daß man das Tun durch das Tun lehren müsse, daß die Schulen ähnlich wie Werkstätten der Handwerker Werkstätten sein sollten, die von Arbeit schwitzen. Den Gebrauch von

Werkzeugen solle man mehr in der Wirklichkeit als durch Worte, mehr durch Beispiele als durch Vorschriften zeigen.

Die Sprachen lernt man nach Comenius „nicht als einen Teil der Bildung oder Weisheit, sondern als ein Werkzeug, um Bildung zu sammeln und andern mitzuteilen“ (Kap. 22). Man braucht darum nur so viel Sprachen zu lernen, als man sie notwendig hat, so vor allem die Muttersprache, für den Verkehr mit Nachbarn die Nachbarsprachen, für die Gelehrten das Lateinische usw., und man braucht sie auch nicht alle bis zur Vollkommenheit zu lernen, sondern nur soweit wie das Bedürfnis reicht, so braucht man Griechisch und Hebräisch natürlich nicht so gewandt zu reden wie die Muttersprache. Das Sprachstudium soll mit dem Studium der Sachen parallel gehen. Da die Dinge nicht getrennt bestehen, sollen auch die Vokabeln nicht getrennt gelernt werden, sondern es sollen, wie das Comenius in der „Janua“ gezeigt hat, die in Sätzen verbundenen Worte zugleich die Verbindung der Dinge wiedergeben. Das Sprachstudium soll methodisch in vier Stufen fortschreiten, denen die vier Lehrbücher entsprechen: „Der Eingang“ (vestibulum), „Die Tür“ (ianua), „Der Palast“ (palatium) und „Die Schatzkammer“ (thesaurus). Die erste Stufe ist die kindliche, plaudernde, auf der man überhaupt nur sprechen will (quomodocunque), die zweite die knabenhafte, heranwachsende Stufe, wo auf genaues Sprechen geachtet wird (proprie), die dritte die jugendliche, blühende Stufe, wo Wert auf schönes Sprechen gelegt wird (elegant), und die vierte Stufe die männliche, kräftige, in der ein kraftvolles Sprechen geübt wird (nervose).

Die Wissenschaften, Künste und Sprachen sind aber für Comenius nur „eine Vorbereitung auf Größeres“, sie müssen nämlich den höheren Zielen der Sittlichkeit und der Frömmigkeit dienen. In den Regeln über sittliche Erziehung, die Comenius gibt, nimmt er bezeichnenderweise die platonischen Tugenden der Weisheit, Mäßigkeit, Tapferkeit und Gerechtigkeit als Kardinaltugenden an.

Das höchste Ziel des Lehrgangs aber besteht in der Erfüllung mit Gottesfurcht (Kap. 24). Gottesfurcht ist ein Geschenk Gottes, vom heiligen Geist als dem Meister und Lehrer gegeben, aber der heilige Geist wirkt „durch geordnete Mittel geordnet“ und erwählt sich in Eltern, Lehrern und Dienern der Kirche Helfer. Gott überall mit dem Verstand zu suchen, ihm mit dem Willen nachzugehen und ihn durch die Lust des Gewissens überall zu genießen, darin besteht die Gottesfurcht. Die dreifache Quelle des Gottesgenusses ist die Bibel, die Welt und wir selbst, und die dreifache Weise, aus der dreifachen Quelle zu schöpfen, besteht in Nachdenken, Beten und Prüfen. Die Bibel soll für christliche Schulen das Alpha und das Omega sein. Alles, was aus der Bibel gelernt wird, soll zum Glauben, zur Liebe und zur Hoffnung als den höchsten Stufen des Religiösen in Beziehung gesetzt werden. In den christlichen Schulen sollen

Bürger für den Himmel, nicht für die Welt gebildet werden. Solche Lehrer sind daher nötig, die „mehr das Himmlische als das Irdische, mehr das Heilige als das Weltliche in die Seele träufeln“ (Kap. 25).

Die Schulzucht soll nach Comenius nichts sein „als ein sicheres Verfahren, wodurch die Schüler wahrhaft zu Schülern werden“. Sie darf nicht fehlen, aber sie soll auch nicht in übertriebene Strenge ausarten. Zweck, Stoff und Form der Zucht muß beachtet werden. Die Zucht soll dem Zweck der Besserung und Heilung dienen, sie wird geübt, damit der Fehlende in Zukunft nicht auf Abwege gehe. Hinsichtlich des Stoffes soll man nicht der Studien und Wissenschaften wegen eine strengere Zucht anwenden, sondern der Sittlichkeit wegen. „Prügel und Schläge besitzen keine Gewalt, den Köpfen Liebe zu den Wissenschaften einzuflößen, dagegen geistigen Überdruß und Haß gegen sie zu erzeugen, eine gar große.“ Nur wegen unfrohen Verhaltens, wegen Trotz und beharrlicher Bosheit, wegen Anmaßung und Überhebung muß ernstere und strengere Zucht geübt werden. Die Form der Zucht lehrt das Vorbild der Sonne, die den heranwachsenden Dingen Licht und Wärme immer, Regen und Winde oft, Blitz und Donner selten gewährt.

Nach Comenius' ganzer Systematik muß der Bildungsgang des Menschen sich in einer geordneten Stufenfolge aufbauen, und dieser Stufenfolge muß der Aufbau der Schulen entsprechen (Kap. 27). Vierundzwanzig Jahre von der Geburt an nimmt Comenius für das Ziel, „wahrhaft unterrichtete, wahrhaft gesittete, wahrhaft gottesfürchtige Menschen“ heranzubilden, in Anspruch. Und diese 24 Jahre lassen sich einteilen in vier Stufen von je sechs Jahren: die Kindheit, die Knabenzeit, die Jugendzeit und die Jünglingszeit. Jeder Stufe entspricht eine Schulart: 1. die Mutterschule (*schola materna*), die in jedem Hause sein muß und die hauptsächlich die äußeren Sinne üben soll, 2. die Muttersprachschule (*schola vernacula*) in jedem Gemeinwesen, die besonders die Übung der inneren Sinne zur Aufgabe hat, 3. das Gymnasium (*schola latina*) in jeder Stadt, das die über handwerkliche Berufe hinausstrebenden Jünglinge aufnimmt und auf Verständnis und Beurteilung der wahrgenommenen Dinge sich richtet, und 4. die Hochschule (*academia*) in jedem Reich oder jeder größeren Provinz, eine Schule, die künftige Lehrer und Leiter in Kirche und Staat zu erziehen hat und die vorzugsweise das bilden soll, was in den Bereich des Willens fällt. Diese vier Schularten stellen doch ein einheitliches Ganzes dar. Es wird in ihnen ein und dasselbe nur auf verschiedene Weise gelehrt, „nämlich alles, was Menschen zu wahrhaften Menschen, Christen zu wahrhaften Christen, Gebildete zu wahrhaft Gebildeten zu machen vermag, jedoch im Anschluß an die Stufen des Lebens und der vorangehenden, immer höher aufsteigenden Vorbereitung“. In einem organischen Aufbau also sollen sich die Schulen erheben. Es ist hier wirklich der Plan einer einheitlichen Organisation entworfen, wie er in dieser

Geschlossenheit bei keinem früheren Theoretiker zu finden ist, wenn auch schon verschiedene Ansätze in dieser Richtung gemacht waren.

Comenius zeigt nun, wie schon in der Mutterschule die Anfänge der verschiedenen Wissensgebiete sich aufweisen lassen. Wie der Baum die Hauptäste gleich in den ersten Jahren aus dem Stamm herausstreckt, so daß diese später nur zu wachsen brauchen, so werden auch die elementaren Anfänge des Wissens schon früh erworben. So findet Comenius in allgemeinen, verworrenen Vorstellungen des Kindes Vorstufen metaphysischer Begriffe, die Kenntniss der Dinge der Natur wie Wasser, Erde, Pflanze usw. führt zu den Anfangsgründen der Naturwissenschaft, und so ist es ähnlich in anderen Gebieten von Wissenschaften und Künsten wie auch auf den Gebieten der Sittlichkeit und der Frömmigkeit. Als Hilfsmittel für die Unterweisung in der Mutterschule empfiehlt Comenius ein Bilderbüchlein, das Abbildungen der wissenswerten Dinge mit den Benennungen enthält, an denen die Kinder ihre Sinne üben können, ferner eine Mahnschrift an die Eltern und Wärterinnen.

Diese Mahnschrift hat Comenius in seinem „*Informatorium der Mutterschul*“ geschaffen. Den Eltern wird da die Pflicht der Erziehung und Unterweisung der Kinder eindringlich eingeschärft. Glaube und Gottesfurcht, Sitten und Tugenden, Wissenschaft der Sprachen und allerlei Künste, das sind die drei Stücke, in denen eine christliche Jugend unterwiesen werden soll. „Wer in den drei Stücken fein zunehmende Kinder hat, der hat in seinem Hause ein Paradies, in welchem die Bäumlein des Lebens gepflanzt und begossen werden, wachsen und blühen.“ Verständnissvolle Winke für die Pflege des Kindes schon vom Mutterleib an werden gegeben. Der Eltern erste Sorge soll sein, die Kinder in guter Gesundheit zu erhalten. „Ein Kind ist ein teures Kleinod, ja über alles Gold hoch zu achten, aber ungewisser als je ein Glas, welchs leicht zerbrochen oder verletzt werden kann, daß darauf ein unüberwindlicher Schaden erfolgt.“ Regelmäßigkeit und Maßhalten wird empfohlen, Bewegung und Freude soll man dem Kind gewähren. Wovon man merken kann, daß es dem Kind lieb und angenehm ist, das soll man ihm nicht verweigern, sondern ihm „eine solche anmutige Kurzweil“ verschaffen, die seinen „Augen, Ohren und anderen Sinnen lieb ist, das hilft zur Gesundheit des Leibes und Gemütes, ausgenommen was wider Gottesfurcht und gute Sitten streitet“. Aber verständige Eltern sollen auch weiter danach trachten, wie die Weisheit in die Herzen der Kinder eingeführt werden möchte. „Denn die Weisheit ist edler denn Perlen und alles, was du wünschen magst, ist ihr nicht zu vergleichen.“ Verstand und Weisheit sollen in verständiger, dem Alter entsprechender Weise geübt werden. Wer „ein verständig Kind haben will, der muß verständiglich mit ihm umgehen und nicht erstlich aus ihm einen Narren machen, der nicht wisse, wie er je dran sei“. Fabeln und Märchen verwirft Comenius nicht, wie das andere

Pädagogen taten, er hält sie für nützlich zur Verstandesbildung. Besonders weist er auch auf die Wichtigkeit des Verkehrs der Kinder mit Gleichaltrigen hin. „Denn unter den Kindern vermag viel das gleiche Alter, gleiche Art, gleiche Gedanken; die Erfindung des einen ist den andern nicht zu hoch, unter ihnen ist keine Herrschaft, kein Zwingen, keine Furcht, kein Schrecken, sondern gleiche Liebe, Aufrichtigkeit und ein freies Fragen von allem, was kommt, welches alles mangelt uns Alten, wenn wir mit Kindern umgehen wollen. Darum zweifele niemand, daß ein Kind dem andern seinen Verstand mehr schärfen kann als sonst jemand“ (Inform. der Mutterschul 6. Kap.). Dann soll auch dem Tätigkeitsdrang des Kindes Rechnung getragen werden, indem Tun und Arbeit geübt werden. „Die Kinder tun gern allezeit etwas: denn das junge Blut kann nicht lange stille stehen, und solches ist sehr gut. Darum man es ihnen nicht wehren, sondern vielmehr Anlaß geben soll, daß sie immer etwas zu tun haben.“ Man soll sich nicht schämen, mit den Kindern zu spielen. Der Wert des Spieles in allen möglichen Formen wird von Comenius betont. „Womit nur die Kinder spielen wollen und ohne ihren Schaden können, das soll man ihnen lieber helfen denn wehren, weil Müßiggehen dem Leibe und auch dem Gemüte schädlich ist.“

Comenius zeigt, welche Übungen für die verschiedenen Lebensalter in Betracht kommen. Das vierte, fünfte und sechste Lebensjahr wird „voll Handwerksarbeit sein“. Im dritten oder vierten Jahr, je nachdem wie man die Begabung merkt, kann man die Kinder mit Kreide oder Kohle Punkte, Linien, Kreuze und Ringlein malen lassen, wie sie wollen, „welches man ihnen beimählich weisen kann spielender Weise“. Ferner gibt Comenius Anleitung für die sprachliche Bildung des Kindes in den ersten sechs Jahren, dann folgen Regeln für die sittliche und für die religiöse Erziehung. Vor dem sechsten Jahr soll das Kind noch nicht aus dem Mutterschoß entlassen und von Lehrern unterwiesen werden, weil es da noch nicht entwickelt genug ist und der mütterlichen Fürsorge bedarf. Aber nach sechs Jahren kann das Kind in die eigentliche Schule aufgenommen werden. „Gleichwie wohlriechende Kräutlein und fruchtbringende Bäumlein, nachdem sie aus ihrem Samen herfür geschossen, damit sie lustiger wachsen und lieblicher Früchte tragen möchten, in eine andere Erde, als im Lust- oder Baumgarten, überpflanzet zu werden pflegen: eben also sollen auch die Kinder, wenn sie in der Mutter Schoß ein wenig erzogen und am Leibe und Gemüte gestärket sind, den Baumgärtnern, das ist Schulmeistern, in ihre Sorge übergeben werden und geraten alsdann desto besser. Denn ein umgepflanztes Bäumlein wächst allezeit schöner, und Gartenfrüchte sind doch immer besser denn Holzfrüchte.“ Die Eltern und Pfleger aber sollen ihre Kinder „nicht so liederlich und ohn Bedenken“ in die Schule tun, sondern sie in richtiger Weise vorbereiten. Unverständlich sind die Eltern, die das Kind eben so zum Schulmeister

„als wie ein Kalb zum Metzger oder sonst ein Vieh zur Herde bringen, der Schulmeister mag sich denn mit ihm plagen, wie er will“. Viel närrischer noch sind die Eltern, die den Kindern Angst vor der Schule einflößen, indem sie aus den Lehrern Schreckbilder, aus der Schule eine Marterstube machen. Man soll den Kindern Freude an der Schule und am Lernen und Zuneigung zum Lehrer erwecken, dann wird ihnen die Schule „nur ein Spiel sein und werden zunehmen, daß es Lust geben wird“. — Gerade diese kleine Schrift „Informatorium der Mutterschul“, in der Comenius als Vorläufer Pestalozzis und Fröbels erscheint, zeigt das feine psychologische Verständnis des Pädagogen für die Kindesseele und gibt einen sympathischen Eindruck von der Persönlichkeit dieses Mannes.

Über die Muttersprachschule handelt das 29. Kapitel der *Didactica magna*. In bedeutungsvoller Weise fordert Comenius, daß die gesamte Jugend zuerst den Muttersprachschulen anzuvertrauen sei, und vertritt damit die Idee einer allgemeinen Volksschule. Er polemisiert hier gegen Alsted, der nur die Kinder, die handwerkliche Berufe ergreifen wollen, in die Muttersprachschule, die andern aber gleich in die Lateinschule geschickt wissen wollte. Sechs Gründe führt Comenius für eine allgemeine Muttersprachschule an. Gleich der erste Grund ist ganz aus der allgemeinen philosophischen und pädagogischen Anschauung von Comenius hervorgegangen. Er sagt: „Wir haben eine alles umfassende Unterweisung aller als Menschen Geborenen zu allem Menschlichen im Sinne. Alle also müssen zusammen geleitet werden, soweit man sie zusammen leiten kann, damit sie sich gegenseitig beleben, anregen, anspornen.“ Der zweite Grund wendet sich gegen eine unsoziale Sonderung nach Ständen: „Sie alle wollen wir zu allen Tugenden gebildet wissen, auch zur Bescheidenheit, Eintracht, wechselseitigen Gefälligkeit. Also darf man sie nicht so früh trennen, noch auch manchen die Gelegenheit entgegenbringen, sich für etwas Besseres als die übrigen zu halten und auf andere in ihrer Nähe herabzusehen.“ Der dritte Grund ist ein psychologischer: man kann bei Sechsjährigen „noch nicht hinlänglich die Kräfte der Begabung oder die Neigungen der Geister“ erkennen und darum da noch keine Entscheidung über den künftigen Beruf fällen. Ausdrücklich fordert Comenius einen Aufstieg auch unbemittelter Begabten, die Lateinschule dürfe nicht nur den Reichen und Vornehmen geöffnet sein, „während die übrigen wie hoffnungslos aufgegeben würden“. Der vierte Grund verwirft die einseitige Bevorzugung der lateinischen Sprache, der allumfassende Lehrgang solle den Weg „für die Ausbildung der Muttersprachen aller Völker“ suchen, es dürfe daher nicht die ganze Muttersprachschule übersprungen werden. Methodisch muß — so lautet der fünfte Grund — die Muttersprache die Priorität haben vor der Fremdsprache, es wäre sonst gerade so, als sollte der Knabe reiten lernen, ehe er zu gehen versteht. In der Muttersprache lassen sich

auch — das ist der sechste Grund — eher sachliche Kenntnisse bieten, auf die es doch ankommt, und es kann dann beim Lateinlernen an die schon bekannten Sachen die neue Benennung angeknüpft werden. Als Unterrichtsziele der Muttersprachschule, die das sechste bis zwölfte Lebensjahr umfaßt, bezeichnet Comenius: geläufiges Leben, zusammenhängender, grammatisch richtiger schriftlicher Ausdruck, Rechnen mit Ziffern und Rechenpfennigen, Abmessen von Längen, Breiten usw., Singen gebräuchlicher Melodien, Auswendigwissen von Psalmen und geistlichen Liedern, genaue Kenntnis des Katechismus, biblischer Geschichten und Sprüche, Verständnis der Regeln und Beispiele der Sittenlehre, einige Kenntnis vom Haus- und Staatsverwaltungswesen, soweit sie praktisch erforderlich ist, Kenntnis der allgemeinen Geschichte der Welt von der Erschaffung bis zur Gegenwart, Bekanntschaft mit den Haupttatsachen der Weltbeschreibung, d. h. der Himmelskunde und der Erdkunde, besonders auch mit Städten, Bergen, Flüssen und sonst Bemerkenswertem in dem eigenen Vaterland, schließlich die allgemeinen Grundlagen der Handwerke. Es ist das schon ein recht reichlicher Unterrichtsplan, der wirklich fast alle wesentlichen Unterrichtsfächer der Volksschule umfaßt, sogar ein besonderer handwerklicher Arbeitsunterricht fehlt nicht. Sechs Klassen, die möglichst auch räumlich zu trennen sind, soll die Muttersprachschule haben, jede Klasse hat ein besonderes, dieser Stufe entsprechendes Lehrbuch in der Muttersprache — Comenius hat solche Lehrbücher in böhmischer Sprache unter Titeln wie „Veilchenbeet“, „Rosenbeet“ usw. verfaßt, aber nicht veröffentlicht. Der Schulunterricht soll zwei Stunden vormittags und zwei Stunden nachmittags betragen, nicht mehr, die Morgenstunden sollen der Ausbildung des Geistes und des Gedächtnisses dienen, die Nachmittagsstunden der Übung von Hand und Stimme. In den Morgenstunden liest der Lehrer zunächst die kleine Aufgabe der jeweiligen Stunde wiederholt vor und gibt faßliche Erklärungen, dann läßt er sie von einzelnen Schülern wiederholt laut lesen, während die andern still mitlesen, bis die Schüler die Aufgabe ohne Buch hersagen können. Gedächtnismäßiges Auswendiglernen spielt hier also doch noch eine wichtige Rolle. Comenius verurteilt aber die Ratkesche Forderung eines pythagoreischen Schweigens für den Lernenden¹⁾. In den Nachmittagsstunden wird nichts Neues gelernt, es wird vielmehr das Gelernte abgeschrieben, es wird Schnell- und Schönschreiben geübt, ebenso Singen, Rechnen usw. Vom zehnten Lebensjahr etwa kann, wo es aus praktischen Gründen nötig ist, mit dem Lernen von Sprachen der Nachbarvölker begonnen werden.

¹⁾ So in dem Werk „Linguarum methodus novissima“ cap. 10 (Op. did. omn. II p. 100). Zum Lernen gehöre Arbeit, und Lehrer wie Lernende hätten einen Teil davon zu tragen, der Lehrende durch Vorangehen, der Lernende durch Nachfolgen.

Als Ziel der Lateinschule wird bestimmt: „eine erschöpfende Aneignung des Gesamtkreises der Künste und Wissenschaften samt den vier Sprachen“ (Muttersprache, Lateinisch, Griechisch und Hebräisch). Die Schule wird in sechs Klassen eingeteilt, die ihre Namen von den jeweils vorherrschenden Lehrfächern haben: die grammatische, die naturkundliche, die mathematische, die ethische, die dialektische und die rhetorische Klasse. Comenius glaubt damit eine aufsteigende natürliche Reihenfolge der Wissensgebiete aufzustellen. Die Grammatik wird „wie eine Pfortnerin“ vorangeschickt, dann folgen Wissenschaften, die Sachkenntnisse übermitteln, denn Denken und Sprache müssen sich nach Comenius auf Sachen gründen. Für die Voranstellung der Naturwissenschaft beruft er sich auf Justus Lipsius, den Erneuerer stoischer Philosophie, der in manchem auf Comenius eingewirkt hat. Das Mathematische folgt als das Abstrakte der Lehre von der Körperwelt. Dann wird in der ethischen Klasse übergegangen zur Lehre vom Menschen und seinen Handlungen. Dialektik und Rhetorik bilden den Schluß. In allen Klassen will Comenius, da Geschichtskennntnis „der schönste Teil der Bildung“ und „gleichsam das Auge für das ganze Leben“ sei, Geschichte getrieben wissen, und zwar in den einzelnen Klassen der Reihe nach biblische Geschichte, Naturgeschichte, Geschichte der Erfindungen, ethische Geschichtsbilder, Religionsgeschichte und allgemeine Welt- und Vaterlandsgeschichte in kurzer Zusammenfassung. Diese geschichtlichen Betrachtungen sollen die erste Nachmittagsstunde einnehmen, während in der zweiten Nachmittagsstunde Übungen des Stils, der Stimme oder der Hand vorgenommen werden (der Unterricht umfaßt auch in der Lateinschule nur vier Stunden täglich).

Einen etwas anderen Schulplan hat Comenius für Sáros-Patak entworfen, wohin er 1650 von dem Fürsten Rákóczy berufen war. Da wollte er eine „pansophische Schule“ (schola pansophica) errichten¹⁾. Eine „erleuchtete“ Schule soll das sein, die mit ihren Strahlen die Finsternis verscheucht, eine Schule, in der „alle zur Bildung Herangezogenen in allen Arten des Wißbaren auf alle Weise“ unterrichtet werden. Für Bedürftigere sollen unentgeltliche gemeinsame Speisungen veranstaltet werden. Als Bildungsziel gibt Comenius an: „1. eine Glättung des Spiegels des Geistes aller zur Weisheit (sapientia), 2. eine Reinigung des Quells der innern Tätigkeiten, des Herzens, zur Frömmigkeit (pietas), 3. eine Übung der Hand und des übrigen Äußern zu künstlerischen Tätigkeiten und zur Sittenfeinheit, endlich 4. eine Bildung der Zunge zur Wohlredenheit“ — mit einem Wort „Bildung des ganzen Menschen zur Menschlichkeit und Wiederherstellung des ganzen göttlichen

¹⁾ Die Schriften über die Schola pansophica in den Opera didactica omnia Teil III p. 3 ff.

Ebenbildes in uns zur Ähnlichkeit mit seinem Urbild“. In methodischer und didaktischer Hinsicht wird gefordert: 1. ein lückenloser Stufengang (*gradatim*) „vom ersten bis zum letzten, vom untersten bis zum höchsten, vom kleinsten bis zum größten durch alles Dazwischenliegende“, 2. Selbstsehen (*autopsia*), d. h. eigene Anschauung aller Dinge mit Vermeidung eines bloßen Autoritätsglaubens, 3. Selbsttun (*autopraxia*), d. h. „daß die Lernenden alles, was der Vernunft, dem Gedächtnis, der Zunge, der Hand zur Bewältigung dargeboten wird, selbst untersuchen, erfinden, handhaben, betreiben, wiederholen, mit eignem, unermüdetem Eifer, während für die Lehrenden nichts übrigbleibt, als auf das Geschäft aufzupassen, ob das, was soll, geschieht und ob es so geschieht, wie es soll“. Diese pansophische Schule sollte nach Comenius' Plan sieben Klassen umfassen: die drei untersten Klassen sollen philologisch sein, die vierte eine philosophische, die fünfte eine logische, die sechste eine politische und die siebente eine theologische Klasse. Comenius entwarf auch eine eingehende Schulordnung (*Leges scholae bene ordinatae*), die aber nicht zur Durchführung gelangte, da der ganze Plan der Schule nicht verwirklicht wurde; nur eine dreiklassige Schule konnte eröffnet werden¹⁾. Am 24. November 1650 hielt Comenius eine Rede „Über Geistesbildung“ (*De cultura ingeniorum*)²⁾, in der er seine Idee einer Menschenbildung in ihrem Nutzen für das Individuum wie für das ganze Volk entwickelt. Der Geist ist gebildet, wenn er „erstens tüchtig gemacht ist, vieles zu denken und überall scharf einzudringen, zweitens, wenn er gelernt hat, zwischen den Dingen genau zu unterscheiden, das Gute überall zu wählen und anzustreben, das Schlechte überall zu verachten und zu meiden, drittens, wenn er bemüht ist, seine Werke in bester Ordnung hervorzubringen, viertens, wenn er es versteht, schön und gedankenreich zu sprechen, um das Licht der Weisheit in hohem Grade zu verbreiten und hierdurch die Dinge und die Geister schön zu beleuchten“. In einer anderen Rede „Über die Vertreibung der Trägheit aus den Schulen“ (*Fortius redivivus sive de pellenda scholis ignavia*)³⁾, sucht er den Begriff der Schule zu bestimmen: eine Schule sei eine Zusammenkunft Lehrender und Lernender, da aber Lehren eine Arbeit sei, nämlich diejenige der Führung Unkundiger zum Wissen, so sei die Schule eine „Ringstätte der Arbeiten“. Auch Werkstätten der Menschlichkeit und Werkstätten des Lichts nennt er die Schulen. Er vergleicht bezeichnenderweise das pädagogische Verfahren mit dem architektonischen: Menschen werden in den Schulen zubereitet, „damit sie zu einem Gebäude jedweder häuslichen, staatlichen und kirchlichen Vereinigung wie richtig zusammengepaßte Steine, wo

¹⁾ Opera didact. omnia III p. 784 ff.

²⁾ Opera didact. omnia III p. 71 ff.

³⁾ Opera didact. omnia III p. 758 ff.

immer bei der Aufführung des Gebäudes hingelegt, richtig passen und den Bau der ganzen Ordnung fest tragen“.

Den Abschluß der Organisation des Bildungswesens stellen die Akademien dar (*Didactica magna*, Kap. 31). Auch für sie hat Comenius Reformwünsche. Es sollen auf den Hochschulen „wirklich allumfassende Studien“ gepflegt werden, Lehrer aller Wissenschaften und Künste sollen da vorhanden sein. Leichtere und sichere Verfahren sollen angewandt werden, damit alle Besucher der Akademie mit gründlicher Bildung ausgestattet werden. Dazu ist nötig, daß „nur die auserleseneren Geister“, die „Blüte der Menschheit“ dahin geschickt werden, und ferner, daß jeder dem Studium sich zuwendet, für das er sicheren Anzeichen nach Naturanlagen besitzt. Comenius empfiehlt eine öffentliche Abschlußprüfung an den Lateinschulen zur Feststellung der Hochschulreife. Die Bildung auf den Hochschulen soll möglichst enzyklopädisch sein: zu diesem Zweck hält Comenius Auszüge aus den verschiedensten Schriftstellern für nötig. Diese sollen Zusammenstellungen der Hauptpunkte bieten und die vollständige Lektüre der Werke entweder ersetzen oder als Vorbereitung darauf dienen. Zur Ergänzung der Vorlesungen sollen gemeinsame Untersuchungen mit Übungen eingerichtet werden, der am Vormittag vorgetragene Stoff soll nachmittags mit den Zuhörern erörtert werden, wobei die Studierenden Fragen stellen.

Comenius denkt nun weiter noch an eine „Schule der Schulen“, ein *collegium didacticum*, das eine Art Akademie der Wissenschaften sein soll, eine irgendwo in der Welt zu begründende Genossenschaft von Gelehrten. Deren vereinte Bemühungen sollen dahin gehen, „daß die Grundlagen der Wissenschaften mehr und mehr zu Tage gelegt werden, um das Licht der Weisheit zu klären und unter dem Menschengeschlechte mit glücklicherem Erfolge zu verbreiten und durch neue Entdeckungen von hohem Nutzen die Verhältnisse der Sterblichen einem bessern Zustand zuzuführen“. Diese allumfassende Genossenschaft soll die „Lebenswerkstätte“ sein, welche den übrigen Schulen Saft, Leben und Kraft verleiht.

Es sind großzügige Reformpläne des ganzen Schulwesens, die Comenius entwirft. Er stellt nicht nur Ideen auf, sondern erwägt auch die Erfordernisse für eine praktische Durchführung. Es müßte zunächst ein genügender Vorrat von Lehrbüchern in vollkommen geordnetem Lehrgang vorhanden sein. Dazu ist aber ein Zusammenstimmen und Zusammenwirken zahlreicher gelehrter Männer voll Geist und Arbeitsfreudigkeit nötig. Und diese müssen vom Staat, von Fürsten und von den Gemeinden unterstützt werden. Comenius beschwört am Schluß seiner *Didactica magna* feierlich die Eltern, die Jugendbildner, die Gelehrten, die Theologen und die staatlichen Obrigkeiten, das große, wichtige Werk der Reorganisation der Schule und des Unterrichts tatkräftig zu fördern.

Die „*Didactica magna*“ ist das von einem einheitlichen Geist ge-

tragene Werk eines pädagogischen Reformators, der seine Lehren im Großen wie im Kleinen systematisch ausbaut. Der Humanismus ist hier überwunden, auch der protestantische Humanismus des 16. Jahrhunderts. Eine neue, „natürliche“ Methode wird verkündet, eine Methode, die Allgemeingültigkeit für sich in Anspruch nimmt und auf ein allgemeines religiös-ethisches Menschheitsideal gerichtet ist. Das Sprachliche hat nicht mehr die Vorherrschaft, ein allumfassendes Wissen wird erstrebt, das vor allem Kenntnis von Sachen enthalten soll. Die Wichtigkeit des Pädagogischen für den einzelnen Menschen, für den Staat, für die Kirche, für die ganze Menschheit wird mit aller Entschiedenheit betont, die pädagogische Reform wird ein Stück Menschheitsreform. Von dem universalen pädagogischen Gesichtspunkt aus wird ein aufsteigender Bildungsgang von der Geburt bis zum Eintritt in den Beruf gezeichnet, wird eine einheitliche Organisation des ganzen Schulwesens entworfen, wird das grundsätzliche Recht aller Menschen auf Bildung anerkannt und demgemäß eine einheitliche allgemeine Volksschule als Grundlage des Schulenaufbaus gefordert, wird der Aufstieg der Begabten zu erleichtern gesucht. Weitreichende pädagogische Grundsätze hat Comenius systematisch festgelegt und ist dadurch ein Bahnbrecher geworden. Ein pädagogischer Universalismus macht sich hier geltend. Dieser Universalismus eröffnet weite Perspektiven, aber er birgt gewiß auch Gefahren in sich. Wollte man die Belastung mit Wortwissen und Auswendiglernen vermeiden, so konnte andererseits doch die enzyklopädische Tendenz auch zu einer Überbürdung führen. Und wenn man die „natürliche“ Methode gefunden zu haben meinte, so lag dabei eine Verallgemeinerung und Verabsolutierung nahe — eine Tendenz, die ja überhaupt für das 17. Jahrhundert charakteristisch ist —, das mußte aber in pädagogischer Hinsicht doch wieder eine Vergewaltigung einzelner Gebiete und ein Schematisieren zur Folge haben. Weniger in der theoretischen Entwicklung der großen Ideen können solche Mängel zutage treten als bei den speziellen Problemen der praktischen Didaktik.

Bei seinen praktischen Reformversuchen mußte Comenius mit den historisch gegebenen Schulverhältnissen rechnen und demgemäß besonders um den Lateinunterricht sich kümmern. Die didaktische Methode von Comenius wurde daher doch hauptsächlich als Sprachmethode ausgebaut. Die Schrift „*Linguae methodus novissima*“ (Neueste Sprachmethode) wendet die Grundsätze der Didaktik auf den Sprachunterricht an. Comenius sagt selbst, er habe in der *Didactica magna* die Geheimnisse der Lehrkunst „synkritisch“ zu ermitteln gesucht „durch Beobachtung der Vorgänge der Natur und der Handwerke bei ihren Arbeiten“, jetzt aber wolle er analytisch vorgehen, die Kunst selbst bestimmen und sie in ihre Erfordernisse auflösen¹⁾.

¹⁾ Opera didact. omnia II p. 93.

Die analytische Methode, die vom zusammengesetzten Ganzen zu den Teilen geht, die synthetische Methode, die vom Einfachsten aus das Ganze zusammensetzt, und die synkritische Methode, die Ganzes mit Ganzem und Teile mit Teilen vergleicht, werden von Comenius unterschieden; die synkritische Methode ist ihm die natürlichste, aber er erklärt es für notwendig, die drei Methoden zu verbinden, wo eine genaue Erkenntnis der Dinge angestrebt werde. Wenn die Schrift über die Sprachmethode auch noch mehr als die *Didactica magna* methodisch-didaktische Fragen erörtert, wird doch auch da die Weltanschauungsgrundlage von Comenius' Pädagogik deutlich, ja gerade da treten seine neuplatonischen Anschauungen hervor. Von Ideen im Sinne Platons redet Comenius. Zum Wissen gehört nach ihm dreierlei: 1. eine Idee (*idea*) als Urbild (*imago archetypa*), das den Gegenstand der Wissenschaft ausmacht, 2. ein Gegenstand der Idee (*ideatum*), d. i. ein Abbild (*imago ectypa*), das die Wirkung der Wissenschaft ist, und 3. ein Werkzeug, das das Abbild nach dem Urbild hervorbringt (*ideans*), der Sinn, die Hand, die Sprache usw. Lernen heißt „zur Wissenschaft eines unbekannten Dinges gehen mittelst eines bekannten“. Die Tätigkeit des Lernens ist „gleichsam eine Bewegung, wodurch ein Bewegliches von einem gegebenen Grenzpunkt, auf den es sich stützt, zu einem andern, davon entfernten Grenzpunkte sich fortbewegt“¹⁾. Die Lehrweise, die der Lehrende immer und überall beobachten muß, hat die Aufgabe, 1. den Geist der Lernenden für die Gelehrigkeit vorzubereiten, 2. die Lehre selbst mitzuteilen und 3. die Lehre, wenn sie mitgeteilt und aufgefaßt ist, zu befestigen²⁾. Das Ziel der Lehrkunst soll sein, ein „schnelles, erfreuendes und gründliches Lehren“ zu gewährleisten. Die Mittel, die sie dazu benutzt, sind: Beispiele (*exempla*), Vorschriften (*praecepta*) und Anwendung oder Nachahmung³⁾ (*usus seu imitatio*). Und weiter gehört zur Lehrkunst ein sicheres, abgekürztes Verfahren. Die Sprachmethode ist nur ein Teil der ganzen Methode, und zwar der schwierigste. Comenius unterscheidet die Gebiete des Wissens, wo es sich nur um theoretische Kenntnis handelt, des Tuns, wo zum Kennen das Nachahmen hinzukommt, und des Redens, der Sprache, wo zuerst ein Kennen und Verstehen nötig ist, dann aber ein zweifaches Nachahmen, durch Schreiben und durch Sprechen⁴⁾. Der Sprachunterricht ist demnach für Comenius ein kompliziertes Gebilde. Aber auch in ihm muß die allgemeine „natürliche“ Methode durchgeführt werden. Die methodischen Grundsätze legt Comenius hier dar in bezug auf die Objekte, d. h. die zu behandelnden Gegenstände, in bezug auf die Subjekte, d. h. die Lernenden (wobei Unter-

1) *Opera didact. omnia* II p. 94 f.

2) *Opera didact. omnia* II p. 99.

3) *Opera didact. omnia* II p. 101.

4) *Opera didact. omnia* II p. 131.

schiede des Alters, der Begabung und des Fortschritts berücksichtigt werden) und in bezug auf die besonderen Zwecke der Belehrung (ob man ein Gebiet vollständig oder nur teilweise sich aneignen will, ob man etwas nur zum praktischen Zweck lernt oder mit vollkommener Genauigkeit, ob man in der Zeitdauer beschränkt ist oder nicht). Es sind größtenteils dieselben Regeln wie in der *Didactica magna*, die Comenius hier vorträgt, Regeln, die in ihrer Formulierung und systematischen Zusammenstellung von dem Geist eines Meisters der Pädagogik zeugen.

Comenius' Didaktik des Sprachunterrichts, wie er sie in seinen Lehrbüchern entwickelt, beruht außer auf seinen allgemeinen pädagogischen Grundsätzen auch auf seinen theoretischen Ansichten über das Wesen der Sprache. Das Wort ist für Comenius nicht wie für den mittelalterlichen Nominalismus ein bloßer Hauch, es hat eine symbolische Bedeutung, es ist Abbild der Sache. Nach Comenius' harmonistischer Weltanschauung ist ein Parallelismus auch zwischen Dingen und Worten vorhanden. Worte beziehen sich auf Dinge, die sie bezeichnen, „und durch die Bezeichnung übertragen sie die Bilder der Dinge zugleich mit sich selbst aus dem Geist des Sprechenden in den Geist des Hörenden“¹⁾. Eine Sprache ist um so besser, je mehr Dinge und Denken sie enthält. Eine genaue Benennung der Dinge stellt die Grundlage der Weisheit dar. Dafür aber ist es nach Comenius notwendig, daß 1. alles, was ist und seinen besonderen Sinn hat, auch eine eigene, eindeutige Benennung erhält, 2. daß man Dinge und Worte nebeneinander fortlaufen läßt, also wenn man die Ordnung durchwandert, jedem einzelnen Ding seine Benennung gibt und, wenn man die Ordnung der Benennungen durchläuft, jedem Wort sein Ding zuteilt, 3. daß man sowohl die einzelnen Dinge als die Worte in ihrem Wesen völlig zu verstehen sucht. Aus dieser Grundanschauung über das Wesen der Sprache heraus sind Comenius' Lehrbücher entstanden. Comenius konnte so den Versuch machen, „ein allumfassendes Verzeichnis der Dinge und Worte“ zu entwerfen, „worin die Welterschöpfung sozusagen vollständig mit allem, was sie enthält, und der sozusagen vollständige Wortvorrat der lateinischen Sprache nebeneinander fortlaufend hingestellt sind“.

Die „*Janua linguarum reserata*“ (Die erschlossene Sprachentür), die auf diesen Anschauungen beruht, sollte eine Pflanzschule aller Sprachen und Wissenschaften sein. Durch eine in 1000 Sätzen dargebotene Übersicht über die Sprache soll zugleich eine enzyklopädische Zusammenfassung sachlicher Kenntnisse aus den verschiedensten Gebieten geschaffen werden²⁾. Und dieser *Janua* entsprechen die

¹⁾ In der Pataker Rede „*De utilitate accuratae rerum nomenclaturae oratiuncula*“ (*Opera didact. omnia* III 745).

²⁾ Der Gedanke einer solchen „*Janua*“ war auch schon vor Comenius erfaßt worden. Eine *Janua* des spanischen Jesuiten Wilhelm Bataeus war

anderen Lehrbücher des Comenius, nur daß diese für andere Altersstufen bestimmt sind. Auf jeder Stufe soll ein dieser Stufe angemessener Gesamtüberblick geboten werden. Comenius konnte auch den Plan fassen, die „Sprachentür“ durch eine „Sachentür“ zu ergänzen: der Weg konnte ja bei der durchgehenden Harmonie, die Comenius annahm, entweder von der sprachlichen Bezeichnung zur Sache oder von der Sache zur sprachlichen Bezeichnung führen.

Und von denselben Grundsätzen wie die Sprachlehrbücher geht auch der „*Orbis sensualium pictus*“ aus, der die Sachen in Abbildungen anschaulich darstellt. Die Abbildung ist für Comenius nicht bloß ein ersatzmäßiges Veranschaulichungsmittel, sondern er ist der Überzeugung, daß der Ordnung des Sichtbaren und Darstellbaren diejenige des Denkbaren wie auch die der Worte und Sachen entspricht: es herrscht eben ein durchgängiger Parallelismus. Die Abbildungen sollen die Vorstellungen aller sichtbaren Dinge der ganzen Welt sein, und zwar nach derselben Ordnung, wie sie in der *Janua* beschrieben sind, die Titel der Bilder geben die allgemeinen Begriffe des Dargestellten wieder, und die Beschreibungen sind vollständige Ausdeutungen. So ist das Buch „ein kurzer Inbegriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache, voller Figuren oder Abbildungen, Benennungen und der Dinge Beschreibungen“. In 150 Abschnitten werden da behandelt: Gott, das Himmelsgebäude, die unorganische und organische Natur, die Menschen, die menschlichen Tätigkeiten, Gesellschaft und Kultur bis zum jüngsten Gericht. Das Buch soll dazu dienen, die Gemüter der Kinder anzulocken, damit ihnen die Schule nicht als Marter erscheint, ferner die Aufmerksamkeit auf die Sachen zu lenken und den Schülern die Wissenschaft der Welt Dinge spielweise beizubringen. Wenn die Erklärungen nicht nur in der lateinischen Sprache, sondern auch in der Muttersprache gegeben werden, können die Schüler an der Hand dieses Buches lesen lernen, sie können die Muttersprache wie das Lateinische üben. Auch als Bilderbuch für die vorschulpflichtigen Kinder kann das Werk benutzt werden. Für den Unterricht mittels dieses Buches gilt der Grundsatz: daß die Kinder nichts sehen sollen, „das sie nicht nennen können, und nichts nennen, das sie nicht wissen können“. Wo es möglich ist, sollen die Sachen nicht nur in Abbildungen, sondern auch in der Wirklichkeit gezeigt werden, so z. B. „die Glieder des Leibes, die Kleider, Bücher, Haus und Hausgeräte usw.“; auch sollen Dinge, die nicht darstellbar sind, wie Farben, Riechbares usw., den Schülern zur Unterstützung der Abbildung in Wirklichkeit vorgewiesen werden. Die Kinder sollen auch angeregt werden, die Abbildungen „mit der Hand nachzumalen“, damit sie sich gewöhnen,

viersprachig (lateinisch, spanisch, englisch und französisch) 1615 erschienen, eine Ausgabe des Straßburger Arztes Isaak Habrecht von 1617 fügte noch eine deutsche Übersetzung hinzu.

das Ding genau zu beobachten, die geometrischen Formen der Dinge erkennen und die Hand üben. So soll die Schule, die den *Orbis pictus* verwendet, „ein wahrhaftiger Schauplatz der sichtbaren Welt und der Verstandesschulen Vorspiel sein“. Charakteristisch für die Anlage des *Orbis pictus* ist schon das Bilderalphabet, das „lebendige und stimmbare Alphabet“. Die Abbildungen geben meist Tiere wieder, die einen bestimmten Laut hervorbringen, sie lehnen sich also nicht an den Namen des betreffenden Gegenstandes an, sondern beziehen sich auf die Ähnlichkeit des Lautes. So gehört zu A die Krähe und der Satz: „Die Krähe krächzet á á“, zu B das Schaf und der Satz: „Das Schaf blöket bé bé bé“ usw. Bei manchen Buchstaben ist der zugehörige Naturlaut allerdings künstlich herbeigeholt, und an dieser Schwierigkeit, entsprechende Laute zu finden, scheitert doch dieser originelle Versuch der Darstellung des Alphabets.

Außer in seinen Lehrbüchern hat Comenius seine Lehrmethode noch in einer eigenartigen, dramatisierten Form in dem Werk „*Schola ludus*“ (Die Schule als Spiel)¹⁾ anschaulich entwickelt.

Comenius hat in der Tat die Pädagogik zu universaler Bedeutung erhoben. In dieser von den Prinzipien bis zu allen Einzelheiten einheitlich durchgeführten Weise hat keiner vor ihm das ganze Gebiet der Pädagogik umspannt, hat keiner so die Methodik und Didaktik beherrscht. Und wenn ihm auch die pädagogische Reform ein Teil einer allgemeinen Menschheitsreform ist, wenn seine pädagogischen Grundsätze auch auf Fundamenten einer metaphysisch-mystischen Weltanschauung begründet sind, so ist der echte pädagogische Drang in ihm doch so stark, daß er dabei wertvolle pädagogische Gedanken zutage fördert, die gerade geeignet sind, die Pädagogik zum Rang einer selbständigen Wissenschaft zu erheben. Die Lehrkunst, der bei Ratke noch etwas von gleichsam alchimistischer Geheimniskrämerei anhaftete, wird nun als ein systematisches Ganzes gefaßt, das der Ordnung des Kosmos und dem allgemeinen Wesen des Menschen entspricht. Die universalistische, systematische Tendenz des 17. Jahrhunderts wirkt hier auch in der Pädagogik sich aus. Comenius hat das System der Methodik und Didaktik geschaffen, das dem Geist dieses Jahrhunderts gemäß ist. Es ist nicht zufällig, daß wir in den pädagogischen Lehren von Comenius mancherlei Gedanken finden, die in ähnlicher Form bei diesem oder jenem Philosophen des Jahrhunderts vorhanden sind, bei Descartes oder Bacon, bei Spinoza oder Locke, und daß Comenius in manchem auch als Vorläufer von Leibniz gelten kann: es sind Gedanken, die den großen Weltanschauungsrichtungen der Zeit entstammen. Durch das Suchen nach dem Allgemeingültigen, dem „Natürlichen“ gelangt Comenius auf andere Wege als die des Humanismus und der Reformationspädagogik. Der grammatische und

¹⁾ Opera didact. omnia III p. 831 ff.

stilistische Sprachunterricht, besonders im Lateinischen, verliert seine Vorrangstellung, als Mittel für den Erwerb sachlicher Kenntnisse nur wird jetzt die Sprache gepflegt, nicht auf die sprachliche Schönheit kommt es an, sondern darauf, daß die Worte Bezeichnungen von Sachen sind.

Es ist bei Comenius noch nicht etwa die neuzeitliche naturwissenschaftliche Auffassung vorhanden, ja er neigt viel eher zu einer metaphysisch-teleologischen Naturbetrachtung als zu einer mechanistischen. Aber es zeigt sich bei ihm doch ein neues Verhältnis zur Wirklichkeit, eine Bejahung des Daseins im Sinne eines mystischen Renaissancepantheismus, und es zeigt sich dabei ein Sinn für die Gesetzmäßigkeit der Welt im Großen wie im Kleinen. Nach einer gesetzmäßigen, allgemeingültigen pädagogischen Methode strebt daher Comenius, er spricht auch geradezu von einer „mechanischen“ Methode und vergleicht sie dem Gang eines Uhrwerks. Es ist keine spezifisch psychologische Betrachtungsweise etwa, die Comenius in der Pädagogik verwendet, und auch keine naturwissenschaftliche Betrachtungsweise, sondern es ist eine universale harmonistische Auffassung, die überall die gleiche Gesetzmäßigkeit findet, in den Dingen, in der Seele, in den Gedanken und Worten. Und auch in der Organisation der Schulen äußert sich diese universale Gesetzmäßigkeit, die der Einheit des Göttlichen entspringt. Die Naturgemäßheit bedeutet so bei Comenius weder einfache Nachahmung der äußeren Natur noch bloß Rücksicht auf die Naturbeschaffenheit des Menschen, sie bedeutet vielmehr diese durchgängige Entsprechung in der Welt, die metaphysischen Ursprung hat, aber sich auch überall in sinnlich Wahrnehmbaren bekundet.

Wenn Comenius das Prinzip der Anschaulichkeit nachdrücklich vertritt, so ist ihm Anschauung keineswegs bloß äußere sinnliche Anschauung, sondern auch das Denken hat für ihn ja einen intuitiven Charakter. Er steht nicht einfach auf dem erkenntnistheoretischen Standpunkt eines Empirismus oder Sensualismus, auch wenn er den bekannten Satz ausspricht: nichts ist in dem Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war. Schon die äußere Anschauung hat für ihn symbolischen Wert, weist auf Inneres hin, ist ein Stück der Allweisheit. Äußeres und Inneres stehen nach der universalharmonistischen Weltauffassung des Comenius in notwendigem Zusammenhang. Auch die seelischen Funktionen sind untereinander wie mit ihren Äußerungen verbunden: Comenius kann von solchem Standpunkt aus die Beziehungen zwischen Wissen und Können, zwischen geistiger Arbeit und Handarbeit betonen und zu wichtigen pädagogischen Einsichten gelangen.

Als praktischer Pädagoge hat sich Comenius hauptsächlich mit der Organisation der Lateinschule befassen müssen, und auf die Lateinschule speziell beziehen sich auch viele seiner didaktischen Schriften. Aber seine Methodik und Didaktik hat eine allgemeinere Bedeutung,

durch das Ausgehen von den elementaren Grundlagen und das schrittweise Aufsteigen muß sie gerade auch für die Volksschule in Betracht kommen, und Comenius wird daher besonders als Volksschulpädagoge gefeiert. Ein einheitlicher Aufbau des Bildungswesens von Grund aus wird von ihm verlangt. Und die muttersprachliche Volksschule ist die allgemeine Schule aller, auf ihr soll die Lateinschule sich erst erheben, nicht aber sollen, wie das früher meist Brauch war, Kinder gleich in die Lateinschule geschickt werden und die deutsche Schule nur denen vorbehalten bleiben, die einen handwerklichen Beruf ergreifen wollen. Der Idee einer solchen Volksschule entsprechend hebt Comenius den Wert der Muttersprache hervor. Aber während Ratke von vornherein energisch für die deutsche Sprache eintritt, ist Comenius' Muttersprache ja das Tschechische, und die tschechische Schule hat er zuerst reformieren wollen, dann aber hat sich sein Blick geweitet: er erkennt den Wert der Muttersprache jedes Landes an. Die jeweilige Muttersprache ist das Erste, das Lateinische das Zweite.

Hohe Ziele hatte Comenius vor Augen. Er war nicht nur Pädagoge, er wollte zugleich Menschheitsreformer sein. In den Zeiten der Not und der Bedrängnis suchte er von neuem aufzubauen, stellte er Ideale auf, ließ er der Sehnsucht nach einer Reform des Lebens auf den verschiedensten Gebieten Worte. Seine Gestalt ist historisch verständlich in den geistigen und materiellen Verhältnissen des 17. Jahrhunderts. Und wenn er auch keine praktische Schulorganisation etwa geschaffen hat, die Bestand gehabt hätte, so bekunden seine pädagogischen Ideen doch den genialen Pädagogen, der mehr ist als ein bloßer Schulmann.

Den Namen von Comenius trägt heute noch die 1891 von Ludwig Keller gegründete Comenius-Gesellschaft, die um geistige und sittliche Volksbildung sich bemüht.

§ 31

Schulordnungen mit Reformplänen

Literatur: Über die Einwirkung von Comenius vgl. *J. Kvačala*, „Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jahrhunderts“ (Mon. Germ. Paed. Bd. 26 u. 32). Berlin 1903 u. 1904. — *Jul. Brügel*, „Über die Reform im Herzogtum Gotha“ in Schmidts Gesch. d. Erziehung IV, 1. *A. Beck*, „Ernst der Fromme, Herzog zu Sachsen-Gotha“. Weimar 1865. *Wold. Böhme*, „Die pädagog. Bestrebungen Ernst des Frommen“. Gotha 1888. *H. Zimmer*, „Herzog Ernst der Fromme“. Langensalza 1913. Über die Schulaufsicht unter Ernst d. Frommen: *W. Kahl*, „Zur Geschichte der Schulaufsicht“. Leipzig 1913. S. 50 ff. *F. Stötzner*, „S. Evenius“. Progr. Zwickau 1895. *R. Heine*, „Rektor Mag. A. Reyher“. Progr. Holzminden 1882. *M. Mahlmann*, „Mag. A. Reyher“. Gotha 1901. *W. Toischer*, „Zur Geschichte der Arbeitsschule“ (Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule. 1915. S. 183 ff.).

F. Koldewey, „Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig“. Braunschweig 1891. F. Koldewey, „Braunschweigische Schulordnungen“. Bd. 1 u. 2. Berlin 1886 u. 1890 (Mon. Germ. Paed. I u. VIII).

Textabdruck des Spezialberichts von 1642: „Herzog Ernsts des Frommen Special vnd sonderbahrer Bericht“ hrsgg. von Joh. Müller in der Sig. selten gew. päd. Schriften H. 10. Zschopau 1883. Bei Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. II S. 295 ff. Abdruck des Methodus nach der Ausgabe von 1672.

Bei den städtischen und staatlichen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts hatten die Lateinschulen im Mittelpunkt gestanden. Im 17. Jahrhundert tritt das Problem der Organisation der Volksschule in den Vordergrund. Der Einfluß der Reformbestrebungen von Männern wie Ratke und Comenius bekundet sich da, wenn die Ideen auch natürlich stark den Verhältnissen der praktischen Wirklichkeit angepaßt werden und nur unvollkommen und verzerrt zur Durchführung gelangen. Aber jedenfalls der Gedanke einer allgemeinen staatlichen Volksschule bricht sich Bahn. In der von Kromayer verfaßten Weimarischen Schulordnung von 1619 war schon die Forderung einer allgemeinen Volksschulpflicht mit Entschiedenheit ausgesprochen. Einen weiteren Fortschritt auf dem Gebiet des Volksschulwesens bedeuten die Bestrebungen des Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha (1601—1675) und seiner Helfer. Ernst der Fromme war ein Sohn der Herzogin Dorothea Maria, der Gönnerin Ratkes, hatte selbst von Ratke Unterricht empfangen und wurde sein Anhänger. Aufs eifrigste bemühte er sich um die Reform des Kirchen- und Schulwesens. 1634 berief er den Rektor Sigismund Evenius, der 1618 zu Ratke in Beziehung getreten war, dann aber sich von ihm abwandte, ohne sich doch dem Einfluß von Ratkes Ideen entziehen zu können, und der später Comenius' Reformgedanken sich zuneigte. Nachdem Evenius 1639 gestorben war und Herzog Ernst 1740 regierender Fürst wurde, gewann er den Professor Salomon Glaß für die Neuordnung des Kirchenwesens und des Religionsunterrichts sowie den Rektor Andreas Reyher für die Reorganisation des Schulwesens.

Andreas Reyher (1601—1673), der Anfang 1641 sein Amt als Rektor des Gymnasiums zu Gotha antrat, hatte mit Evenius in freundschaftlicher Verbindung gestanden und war auch mit Comenius'schen Ideen bereits bekannt. Zunächst beschäftigte ihn die Neuordnung des Gothaschen Gymnasiums. Er suchte auch Comenius' Janua linguarum reserata hier in der Schule einzuführen und veranstaltete eine Bearbeitung dieses Werkes. 1641 verfaßte Reyher eine „Instruction, wie die beide untere classes in dem Fürstl. Sächs. Gymnasio zu Gotha ratione pietatis et lectionum zu bestellen“. Diese „Instruction“, die sich auf die unteren Gymnasialklassen bezieht, ist zum Teil wörtlich aufgenommen in die große Gothaische Schulordnung von 1642, die der Organisation des Volksschulwesens gewidmet ist.

Diese Schulordnung, die im Gegensatz zu früheren Schulord-

nungen sich ganz auf die Volksschule beschränkte, erschien unter dem Titel: „Spezial- und sonderbarer Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die unter dem untersten Haufen der Schuljugend begriffene Kinder im Fürstentum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen¹⁾.“ Wie das den Absichten des Herzogs Ernst entspricht, wird hier stark der religiöse Zweck der Schule hervorgehoben, religiöse Unterweisung spielt eine Hauptrolle, auch hat der Ortspfarrer das Aufsichtsrecht über die Schule und soll „wöchentlich etlich mal in die Schule gehen und fleißige Aufsicht haben, damit der fürgeschriebenen Lehrart in allen Stücken, beides von Lehrend- und Lernenden aufs treulichste nachgelebet werden möge“. Die Bestimmung über die Schulpflicht lehnt sich teilweise an die Worte der Weimarischen Schulordnung von 1619 an. „Die Kinder sollen jedes Orts alle, keines ausgenommen, Knaben und Mägdlein das ganze Jahr stets nacheinander in die Schule gehen, ohne allein in der Ernte, da man ihnen vier Wochen, desgleichen auf die Kirchmessen etliche Tage soll Feier geben.“ Die Pfarrer sollen über alle Kinder ihres Orts vom 5. bis zum 12. Lebensjahr ein Verzeichnis führen, „auf daß mit denen Eltern, welche ihre Kinder nicht wollen zur Schule halten, der Gebühr nach geredet, dieselben auch aufn Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit ihre schuldige Pflicht diesfalls in acht zu nehmen angehalten werden mögen“²⁾. Mit fünf Jahren sollen die Kinder in die Schule aufgenommen werden. Knaben und Mädchen sollen auf den Dörfern „in eine Schule zusammen gehen und doch fein in unterschiedlicher Ordnung gesetzt werden, weil man an den meisten Orten nicht mehr als nur einen Praeceptorem unterhalten kann“³⁾.

Das Unterrichtsziel der Volksschule wird gleich zu Beginn der Schulordnung folgendermaßen angegeben: die Kinder sollen hingeführt werden „1. anfänglichen vermittelt des Catechismi zur Gottes Furcht, 2. darneben in Anwendung beider A-B-C-Syllaben- und Lese-Büchlein zu richtiger Aussprech- und Erlernung der Buchstaben und Syllaben, item darauf folgendem fertigen Lesen, 3. zu notwendigem Schreiben, 4. Singen und 5. Rechnen“. In einer öffentlichen Abschlußprüfung der zu entlassenden Schüler, die in Beisein des Pfarrers, der Gerichtshalter und Beamten, der Heimbürger, Altarleute, Ältesten und der Eltern der Kinder stattfindet, sollen folgende Anforderungen gestellt werden: 1. sollen die Schüler fertig Deutsch lesen können (aus einem

¹⁾ In späteren Ausgaben ist der Titel „Methodus oder Bericht . . .“, daher spricht man meist von dem Gothaischen Schulmethodus. Abdruck der ersten Ausgabe in der Sammlung selten gew. päd. Schriften Heft 10. Bei Vormbaum II S. 295 ff. ist die spätere Ausgabe von 1672 zugrunde gelegt.

²⁾ Fast wörtlich der Weimarischen Schulordnung von 1619 entnommen.

³⁾ Die Weimarische Schulordnung hatte möglichst „unterschiedene Schulen“ für Knaben und Mädchen gefordert.

fremden Buch sollen sie in der Prüfung etwa ein Blatt ohne Anstoß lesen), 2. sollen sie den ganzen Katechismus Luthers auswendig hersagen, 3. sollen sie die im Lesebüchlein stehenden biblischen Sprüche hersagen können, 4. sollen sie „etwas von den deutschen Locis communibus“ auswendig können, 5. sollen sie „den Verstand und Gebrauch des Catechismi“ gefaßt haben, 6. sollen sie wissen, „worauf insgesamt in einer Predigt zu sehen“, 7. sollen sie „eine ziemliche Hand schreiben können“, 8. „etwas auch in der Arithmetik“ und 9. „in der Musik — wo nicht alle Figural, doch zum wenigsten Choral“. Die vorwiegend religiös-kirchliche Tendenz des ganzen Schulunterrichts ergibt sich schon hieraus deutlich.

Mit Gesang, Gebet und Stücken aus dem Katechismus wird der Unterricht vormittags begonnen und nachmittags geschlossen, die erste Schulstunde an jedem Tag soll ganz „dem Catechismo und Übung der Gottesfurcht“ gewidmet sein. Sonntags ist Kirchenbesuch obligatorisch. Drei Stunden Unterricht sollen vormittags und ebenso nachmittags abgehalten werden (Sonnabend nachmittag ist frei, in Städten auch Mittwoch nachmittag). Nachmittags soll in der ersten Stunde Singen und Rechnen gelehrt werden, die beiden übrigen Stunden dienen dem Unterricht der Anfänger, die Fortgeschrittenen können währenddessen „entweder zum Schreiben angehalten oder, wenn die Eltern derer zu Haus bedürfen, ledig gelassen werden“. Die Schule soll auf den Dörfern wenigstens zwei Klassen haben: in der untersten Klasse sitzen diejenigen, die „das ABC und Syllaben lernen“, in der anderen diejenigen, die „Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen, Catechismus, Psalmen, Sprüche und Evangelien lernen“. Wie bei Ratke wird auch hier Wert darauf gelegt, daß alle Kinder ihre eigenen Schulbücher besitzen und daß diese Schulbücher ganz gleichmäßig sind. In der Methodik wird nicht mehr an den Ratkeschen Grundsätzen festgehalten, nur z. B. das mehrmalige Vorlesen durch den Lehrer erscheint auch hier noch. Beim ABC-Lernen schreibt der Lehrer den Buchstaben an die Tafel, sagt ihn mehrmals vor, läßt dann die Kinder einzeln den betreffenden Buchstaben im Silbenbüchlein zeigen und dann „fein laut hersagen“. Beim Leseunterricht werden drei Cursus unterschieden: im ersten liest der Lehrer allein den Stoff mehrmals vor, zuerst langsam, dann geschwinder, im zweiten liest der Lehrer die Lektion dreimal vor, dann lesen drei Knaben oder Mädchen diese Lektion einmal nach, im dritten Cursus lesen die Kinder allein vor, je sechs in einer Stunde. Beim Schreiben wird der Buchstabe an der Wandtafel vorgeschrieben, dann malen ihn die Kinder auf ihren kleinen schwarzen Täfelchen, deren Gebrauch empfohlen wird, nach. Ausführlich wird das Singen behandelt. Beim Rechnen werden die Ziffern an die Wandtafel angeschrieben, vier- oder fünfmal vom Lehrer vorgesagt, dann von den Schülern nachgesprochen und gezeigt. Die Lehrer werden angewiesen, ein „sonder-

liches Register“ von ihren täglichen Arbeiten zu führen, „darein sie alle Tage schreiben mögen, was sie gelehret, und wer etwan aus der Schulen verblieben oder irgend eine Stunde verabsäümet, welches Schulverzeichnis sie ihren Pfarrern zeigen und von ihnen unterschreiben lassen sollen“. Auch eine Schülerliste soll aufgestellt werden. Examina werden in jedem Jahr abgehalten und darüber Zeugnisse gegeben. Für die Durchführung eines ordnungsgemäßen Schulunterrichts wird demnach hier energisch Sorge getragen, und Kontrollmaßnahmen werden getroffen. Hinsichtlich der Disziplin wird vor übermäßiger körperlicher Züchtigung eindringlich gewarnt, wenn auch der Gebrauch der Rute bei Vergehen wie Faulheit, Ungehorsam, Mutwillen, Unaufmerksamkeit usw. nicht ganz verworfen wird. Die Lehrer sollen mit ihren Kindern „freundlich und väterlich umgehen, auch wenn sie eines oder das ander um seines Verbrechens willen so strafen müssen, es dennoch also machen, daß die Kinder eine väterliche Lieb und Treu gegen sich mitten in der Strafe spüren und merken können“.

In späteren Ausgaben des Schulmethodus werden wichtige Änderungen vorgenommen, besonders in den Ausgaben von 1662 und 1672. Nicht mehr zwei, sondern drei Klassen werden für eine ordentliche Schule als nötig erachtet. Der Unterrichtsstoff wird erweitert besonders dadurch, daß ein „Unterricht von natürlichen Dingen“ gefordert wird, ein Realienunterricht, wie er den Tendenzen der Zeit gemäß war. Schon Evenius hatte in seiner von Ratkeschen Ideen beeinflussten Schrift „Formul und Abriß“ von 1618, in der er den Entwurf eines zehnklassigen Gymnasiums darlegt, dessen drei untere Klassen deutsche Klassen sind, also der Volksschule entsprechen, als dritte Klasse von unten eine schola artium Germanica, eine deutsche Kunstschule gefordert, in der Realien zur Vorbereitung für praktische Berufe gelehrt werden sollen. Die Bestrebungen des Herzogs Ernst richteten sich nun auch auf Einführung eines Realienunterrichts. Ein herzogliches Reskript von 1656 verlangte „die unachbleibliche Treibung des Unterrichts von natürlichen Dingen mit denjenigen Kindern, welche die anderen Lektionen absolviert haben“. Andreas Reyher veröffentlichte 1657 ein Realienbuch für die Volksschule unter dem Titel: „Kurzer Unterricht, I. von natürlichen Dingen, II. von etlichen nützlichen Wissenschaften, III. von geist- und weltlichen Land-Sachen, IV. von etlichen Hausregeln“. Ratke und Comenius hatten ja stärkere Berücksichtigung der Realien im Hinblick auf die Bildung für das praktische Leben verlangt, und Reyher steht wohl unter ihrer Einwirkung. Ein Realienunterricht wird jetzt von Staats wegen in die Volksschule eingeführt, der „Kurze Unterricht“ Reyhers bietet das Lehrbuch dazu. Der erste Teil des Buches handelt in sieben Kapiteln von den Gestirnen, von meteorologischen Erscheinungen, von der Erde, den Edelsteinen und Mineralien usw., den Pflanzen, den Tieren, dem menschlichen Körper und

der Seele. Es wird hier also ein Überblick über die Welt und den Menschen gegeben. Ausdrücklich wird es als Pflicht eines Christen bezeichnet, „zu Lob und Preis seines Schöpfers, zu besserm Erkenntnis seiner selbst und auch zu vielerlei andern Nutzen in gemeinem Leben“ „die Geschöpfe Gottes etwas eigentlicher zu betrachten“. Der zweite Teil des Werks will aus der „Musik, Meß-Kunst, Münz und Landesbeschreibung, Baukunst, Zeitrechnung“ dasjenige aufweisen, „welches der gemeinen Jugend dermaleins zu gebrauchen für nützlich und nötig befunden worden“. Im dritten Teil werden „des Landes und Orts Gelegenheit, sein Eigentum und Vermögen, die hohe und nieder-Obrigkeit wie auch die Ordnungen und Gebräuche“ besprochen, hier werden also die Gebiete der Heimatkunde und der Staatsbürgerkunde berührt. Diese Kenntnisse hat der Mensch als Bürger nötig, denn „nächst der Gottseligkeit“ soll auch ein jeder „zu Förderung seiner zeitlichen Wohlfahrt sich befleißigen, daß er in dem Lande, darein ihn Gott gesetzt, ehrlich bleibe und sich recht-schaffen nähre“. Der vierte Teil gibt „gute Lehren“ für Hausherrn, Hausfrauen, Kinder und Gesinde. Für den Realienunterricht hat dieses Werk Reyher eine große Bedeutung gehabt.

Wie die Durchführung dieses Unterrichts gedacht war, läßt sich gut aus dem Schulmethodus von 1672 ersehen, dessen achttes Kapitel die Überschrift trägt: „Von den natürlichen und andern nützlichen Wissenschaften und wie selbige zu treiben.“ Der Realienunterricht soll erst dann begonnen werden, „wenn die Kinder alle andere Lectiones, welche sonst in den deutschen Schulen vorgeschrieben sind, absolviert haben“. Wichtig ist, daß das Prinzip der Anschaulichkeit gerade im Realienunterricht betont und selbsttätige Mitwirkung der Schüler verlangt wird. „Was auf dem Augenschein bestehet, soll sobald bei vorhabender materia, wo man es gegenwärtig haben kann, den Kindern gezeigt werden.“ „Was man gegenwärtig nicht haben kann, als ganze Bäume, Tiere usw., das sollen die Praeceptores mit Gelegenheit, welche sie selbst zu suchen, bekannt machen.“ „Alles was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden, dafern die Sachen nicht etwan allbereit bekannt wären.“ Das sind Grundsätze, wie sie Reyher vertritt. Demonstrationen und Beobachtungen in der Wirklichkeit werden demgemäß empfohlen. Z. B. damit die Kinder „Kräuter, Bäume und Stauden desto besser weisen und kennen lernen können“, soll „Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, so viel möglich, in die nächste Gärten gezeuget oder auch gedörret auf Papier genähet oder gelemet und also gezeigt werden könne“. Um den Kindern anatomische Kenntnisse anschaulich zu übermitteln, sollen die Lehrer „die Gelegenheit nehmen, wann irgend ein Schwein oder sonsten ein Tier geschlachtet wird, daß sie alsdann die Kinder darzu führen und die Stücke, so im Unterricht genennet werden, zeigen lassen“. Beim Unterricht in „geist- und weltlichen Sachen“ wird das Heimat-

kundliche betont. Wenn von „Gerichten, Grenzen, Gerechtigkeiten oder Zugehörungen eines Orts“ die Rede ist, „soll es allezeit auf den Ort, in welchem das Werk gelehret wird, insonderheit gerichtet und gelehret werden, wie es daselbst mit bewandt sei oder gehalten werde“. Grenzsteine, Graben, Raine und Mal-Bäume „müssen bekannt gemacht und die Knaben zu den nächstgelegenen geführt werden, damit sie solche zu kennen zu unterscheiden wissen“. Beim Messen sollen die Schüler die Figuren auf dem Papier nachmachen und ausrechnen, dann aber sollen die Lehrer auch „zu der Sachen selber schreiten und entweder in einem Garten oder sonst auf einem gelegenen Platz ein Stück, und zwar ein gleichseitiges, geradwinklichtes und dann ein ablänglichtes Viereck und so fort an, abstecken und solches die Knaben mit einer Ellen statt einer Ruten abmessen und vorbeschriebener Art nach ausrechnen lassen“. Auch mit der Bleiwage sollen die Kinder umgehen lernen, der Lehrer soll sie „die Kinder selbst ansetzen und probieren lassen, ob sie gleich aufrecht stehe oder nicht“. Ebenso soll er „die Kinder selbst das Papier zu einem geraden Winkelmaß zusammenlegen und die Winkel damit probieren lassen, sonsten aber können sie sich des Winkels an der Bleiwage zu Probierung der Winkel bedienen, auch nach derselbigen einen geraden Winkel ausziehen“. Es wird hier also, anders als bei Ratke, eine aktive Betätigung der Schüler im Unterricht gefordert, und die Beziehung auf das praktische Leben wird zu wahren gesucht. Der Geist eines praktischen Realismus macht sich da geltend, der ein neues, lebendiges Verhältnis zur empirischen Wirklichkeit sucht.

Die Reformbestrebungen von Herzog Ernst waren keineswegs auf den Schulmethodus beschränkt, sondern erstreckten sich viel weiter. Durch eine Reihe von Verordnungen wurde die staatliche Organisation des Schulwesens geregelt und eine eingehend geordnete Schulaufsicht durchgeführt. 1656 ordnete der Herzog auch einen Fortbildungsunterricht für die schulentlassene Jugend an, und zwar einen Unterricht in Religion und in den „natürlichen Dingen“, aber dieser Unterricht wurde wohl nur kurze Zeit wirklich erteilt. Auch sonst kümmerte sich Herzog Ernst um die Ausgestaltung des Schulwesens. Neben den Volksschulen wurde das Gymnasium nicht vernachlässigt, auch da suchte er Reformen einzuführen. Die Ordnung des Gothaischen Schulwesens war in dieser Zeit tatsächlich vorbildlich.

Aber es setzt nun durchaus nicht eine allgemeine pädagogische Reformbewegung in den einzelnen Ländern ein. Wohl erwies sich nach dem Dreißigjährigen Krieg fast allenthalben das Bedürfnis, das Schulwesen in Städten und Staaten neu zu ordnen, aber dabei handelte es sich vielfach doch hauptsächlich darum, den religiös-kirchlichen Geist entsprechend der jeweiligen Konfession des Landes durch Erziehung zu stärken und von seiten des Staates und der Kirche eine Aufsicht über das Schulwesen auszuüben. Bei den äußeren

Organisationsfragen kommen dann die eigentlich pädagogischen Probleme häufig zu kurz. Man sucht nicht etwa von Ratkes oder Comenius' oder Reyhers Prinzipien aus Neues zu gestalten, sondern man hält sich in vielem an die überlieferte Unterrichtsweise aus dem 16. Jahrhundert, stellt die Lateinschulen in den Vordergrund, beharrt bei der humanistischen Forderung des Lateinsprechens und traktiert antike Autoren wie Cicero, Terenz usw., daneben legt man besonderen Wert auf die religiöse Unterweisung. Wenn dabei auch etwa Lehrbücher von Comenius eingeführt werden, so ist damit doch noch keine einschneidende Reform unternommen.

In der Braunschweig-Wolfenbüttelschen Schulordnung von 1651 wird wohl heftige Klage geführt über die schlechte Erziehung der Jugend unter dem „Land verderblichen verfluchten Kriegswesen“, wobei man „des Unglücks und Elendes kein Ende absehen“ könne, wenn nicht beizeiten etwas dagegen getan werde. Es wird auch eine Verbesserung der Stellung der Lehrer angestrebt, es wird die allgemeine Schulpflicht angeordnet — in jedem Dorf und Flecken, „kein einiges davon ausgenommen“, soll die unterste Schule vorhanden sein, „alle Kinder in einem jedem Dorfe“ sollen sie, wenn sie „Alters und der Sprachen halber dazu tüchtig“, besuchen. Aber das Ziel der Volksschule ist wesentlich niedriger als das im Gothaischen Schulmethodus aufgestellte. Die Kinder sollen fertig lesen lernen, und zwar aus Katechismus, Evangelien und Kirchenpsalmbüchern, auch die notdürftigen Kenntnisse im Schreiben sich aneignen. Aber die begabten Schüler sollen auch „auf den Anfang der lateinischen Sprache durch Lehrung etlicher lateinischen Wörter und des Donati“ geführt werden. Es wird also nicht der Charakter einer deutschen Volksschule gewahrt. Und wie das Prinzip der Schulpflicht, wenigstens bei den älteren Kindern, durchlöchert wird, erkennt man daraus, daß es heißt: wenn die größeren Kinder im Sommer den Eltern helfen müßten und deshalb werktags nicht in die Schule geschickt werden könnten, so sollten sie doch Sonntags vor oder nach dem Gottesdienst etwas in der Schule repetieren. In den Lateinschulen wird der alte protestantisch-humanistische Unterrichtsbetrieb beibehalten, Frömmigkeit, Sittlichkeit und Sprachenkenntnis sind die Ziele, die aufgestellt werden.

Die Landgräfllich Hessische Schulordnung von 1656 betont, wie die Schulen „durch das leidige Kriegswesen, durch welches unser liebes Vaterland deutscher Nation allerends fast ganz ruiniert und zu Boden gerichtet“, „in Unordnung und Abgang geraten“ seien, und spricht die Absicht aus, „Gott zu Ehren und dem gemeinen Nutzen und männiglich, vornehmlich aber unsern Untertanen zum Besten dem zerfallenen Schulwesen wieder aufzuhelfen“. Es wird da ein Lehrplan für acht Klassen entworfen, die vom ersten Schuljahr bis zur Universitätsreife reichen. Das soll der normale Bildungsgang sein. In kleineren Städten und Dörfern fehlen natürlich die

oberen Klassen. Von einer deutschen Volksschule ist da noch keine Rede. Auch in den unteren Klassen wird bereits Lateinisch getrieben, wenn auch das Deutsche vorherrscht und auch in den höheren Klassen, wo noch Griechisch und dann Hebräisch hinzukommt, nicht völlig ausgeschaltet ist (Arithmetik und Musik werden deutsch gelehrt). Comenius' *Vestibulum* wird in der sechsten, die *Janua* in der vierten Klasse als Lehrbuch eingeführt, aber Comenius' Ideen haben keinen wesentlichen Einfluß auf die Unterrichtsgestaltung, denn es werden ganz in der herkömmlichen Weise Grammatik, Rhetorik, Poetik, in der ersten Klasse auch Logik gepflegt, es wird auf lateinische Stilübungen Wert gelegt, es wird noch Versemachen in lateinischer und griechischer Sprache verlangt, und daneben nimmt der Katechismusunterricht einen breiten Raum ein. Wenn „feine große Tafeln“ in allen Klassen aufgehängt und fleißig gebraucht werden sollen, so wird damit wohl der Forderung der Anschaulichkeit Rechnung zu tragen gesucht, aber man vermißt doch weitere Reformgedanken. Für die Zucht sind veraltete Anschauungen maßgebend. Es wird unter Umständen eine öffentliche körperliche Züchtigung mit der Rute für gut geheißen, es wird gesagt, es könne nicht schaden, wenn man „ärgerliche“ Schüler öffentlich verhöhne, „daß sie zum *spectacul* entweder in der Höhe oder auf einem Bein stehen oder knien oder *pro asinis* salutiert oder einen Hut mit Eselsohren eine Weile tragen oder wohl gar damit auf die Eselsbank gestoßen werden, jedoch daß die gebührende moderation allenthalben wohl observiert werde“.

Auch die Gräflisch Hanauische Schulordnung von 1658 empfiehlt für die Lateinschule Comenius' *Vestibulum* und *Janua* als Lehrbücher, auch sie eröffnet Einblicke in die Mängel des Schulwesens der Zeit, aber sie zeugt nicht von einem pädagogischen Weitblick wie der Gothaische Schulmethodus.

Stärker ist der Einfluß des Comenius in der Schulordnung des Erzstifts Magdeburg von 1658 wahrzunehmen. Die Schulen werden hier im Sinne von Comenius „fruchtschaffende *Seminaria pietatis, morum et virtutum*“ genannt. Die Bedeutung der rechten Methode wird besonders hervorgehoben. Der *methodus informandi* (die Unterrichtsmethode) ist „nichts anders als ein richtiger, vorteilhafter Weg, da man vermittelst des Allerhöchsten durch fleißiges Gebet erlangter Gnade, Segens und Beistandes seines Heiligen Geistes, auch gebührender Anleitung tüchtiger und erfahrener Lehrmeister, den vorgesetzten Zweck der wahren Gottseligkeit, Frömmigkeit und Geschicklichkeit zu Gottes Ehre, auch zu sein selbst und des Nächsten Wohlergehen ordentlich und nach Wunsch erreichen und anwenden kann“. Gottseligkeit, Frömmigkeit und Geschicklichkeit erscheinen hier als die wesentlichen Stücke der Bildung. Zur Gottseligkeit gehören Gebet, Kenntnis des Katechismus und der Bibel, zur Frömmigkeit ist nötig, daß man der Jugend vorstelle, „was löblich oder schändlich, was Tugend oder Laster sei“, zur Geschicklichkeit zählen

Lesen und Schreiben. Die ganze Unterweisung soll dienen zu Gottes Ehre, zu des Unterrichteten Nutz an Leib und Seele und zu des Nächsten Wohlergehen. Ganz an Comenius erinnert es, wenn Perioden von je sechs Jahren in der menschlichen Entwicklung angenommen und demgemäß als Schularten unterschieden werden: die Mutterschule oder Hauszucht, die Stadt- oder Dorfschule, die öffentliche Landschule oder Gymnasium, die Hohe Schule oder Academia. Aber die Stadt- oder Dorfschule, die vom 7.—12. Lebensjahr besucht wird, ist keine reine Volksschule, es sollen da für diejenigen, die nachher die Lateinschule durchmachen, auch die Anfangsgründe des Lateinischen gelehrt werden. Die Anforderungen im deutschen Volksschulunterricht sind ziemlich niedrig, die Kinder auf den Dörfern sollen „aufs wenigste schreiben und lesen lernen“. Auch der Gedanke der Schulpflicht ist nicht so energisch wie im Gothaischen Schulmethodus betont. Es heißt nur: es sollen „so viel möglich auf allen Dörfern in unserm Erzstift Schulen gehalten und die Kinder durch die Küster und Schulmeister mit Fleiß unterrichtet werden“. Methodische Anweisungen für Lehrer und Schüler werden gegeben. Es soll nichts auswendig gelernt werden, was nicht eigentlich verstanden ist, es soll der Gegenstand „mit notwendigen Umständen, Gleichnissen, Exempeln und dergleichen dienlichen adminiculis deutlich erklärt werden“, es soll das zu Lernende häufig wiederholt werden usw. Für den Anfangsunterricht wird Comenius' *Orbis sensualium pictus* empfohlen. In jeder Schule soll ein Exemplar dieses Werks sein, und der Lehrer soll „die Generalia aus dem Anfang und Ende, item die Capita von Gott und seinen Werken, von Tugend und Lastern deutsch zum öftern“ vorlesen. Für den Lateinunterricht werden auch *Janua* und *Atrium* von Comenius als Lehrbücher genannt. Auch hier aber sind doch keine durchgreifenden Reformen, wie sie Comenius selbst im Sinne hatte, ausgeführt.

Die Praxis bleibt hinter den Ideen der Theoretiker weit zurück. Wohl werden neue Lehrbücher eingeführt, es werden diese oder jene Neuerungen getroffen, man sucht das Schulwesen in den Staat einzuordnen, man strebt durch Betonung der religiösen Unterweisung der Verderbnis der Sitten entgegenzuwirken — aber großzügige pädagogische Reformen werden dabei nicht unternommen.

Kapitel 12

Reformbestrebungen in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts in Deutschland

Literatur: A. Heubaum, „Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts“. I. Bd. Berlin 1905. Fr. Paulsen, „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. I. Bd., 3. Buch, 2. u. 3. Kap.

§ 32

Seckendorff, Weigel und Becher

Literatur: Über Seckendorff: Joh. Brügel in Schmidts Gesch. d. Erziehung IV, 1 S. 75 ff. R. Prakhner, „Veit Ludw. v. Seckendorff und seine Gedanken über Erziehung und Unterricht“. Diss. Leipzig 1892.

Über Weigel: E. Spieß, „Erhard Weigel“. Leipzig 1881. A. Israël, „Die pädagogischen Bestrebungen E. Weigels“. Progr. Zschopau 1884.

Über Becher: A. Heubaum, „Joh. Joach. Becher“, in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft IX, 1900, S. 154 ff. A. Heubaum, „Gesch. d. deutsch. Bildungswesens“ Bd. I S. 8 ff.

Nach dem Dreißigjährigen Krieg mußten Probleme des Wiederaufbaus auf politischem, wirtschaftlichem, sozialem, kirchlichem Gebiet hervortreten, neue geistige Strömungen gingen diesen Bestrebungen parallel. Ein realistischer Wirklichkeitssinn kommt theoretisch und praktisch in den verschiedensten Bezirken zum Ausdruck, und zwar nicht ein Wirklichkeitssinn, der minutiös am Kleinen haftet, sondern ein solcher, der seine Kraft ins Große auszudehnen sucht, der nach Macht und Herrschaft über die Dinge strebt. Dieser Wirklichkeitssinn kann mit Phantastik und Mystik sich verbinden, kann auf dem Gebiet der Kunst in den kühnen, gewaltigen Schöpfungen des Barock sich äußern, kann in der Politik zu der Macht- und Prunkentfaltung des Absolutismus führen. Es ist in dieser Zeit auch durchaus kein Widerspruch, daß einerseits eine Verweltlichung und Verselbständigung der verschiedensten Gebiete einsetzt, daß man die „Natur“ zu erfassen sucht und eine mechanistische Auffassung nicht nur in der Naturwissenschaft, sondern auch sonst hervortritt und daß andererseits auch religiös-kirchliche Bestrebungen sich geltend machten. Auch die Kirche ist in dieser Zeit ein Machtfaktor, der nach dem Grundsatz cuius regio, eius religio sich mit der Macht des Staates eng verbindet, ja von ihr abhängig ist. Auf literarischem und wissenschaftlichem Gebiet bekundet sich das neue Gegenwartsleben auch darin, daß die humanistische Verherrlichung des Lateinischen allmählich zurücktritt hinter den Einflüssen modernen italienischen und französischen Geistes, daß das Ideal des gebildeten Weltmannes aufkommt, der sich im Leben zu bewegen versteht. Und auch wenn das religiös-kirchliche Moment in den Vordergrund gestellt wird, zeigt sich dieses in praktisch-realistischer Durchdringung des Lebens. So liegen mancherlei Tendenzen nebeneinander in dieser Zeit, und auch in der Pädagogik gelangen sie zum Vorschein.

Wie pädagogische Probleme jetzt mit staatlichen, kirchlichen und sozialen Fragen verbunden werden, zeigt Veit Ludwig von Seckendorff (1626–1692), der längere Zeit im Dienst des Herzogs Ernst von Gotha stand und Mitberater bei dessen Bestrebungen war. Später war er Geheimer Rat und Kanzler des Herzogs Moritz von Sachsen-Naumburg, zog sich dann 1682 ins Privatleben zurück, ein Jahr vor

seinem Tode wurde er noch als Kanzler an die neugegründete Universität Halle berufen.

Es ist bemerkenswert, daß ein Jurist und Verwaltungsbeamter in dieser Zeit auch pädagogische Fragen in den Kreis seiner Erörterungen einbezieht. Seckendorff hat 1656 sein staatswissenschaftliches Werk „Teutscher Fürsten-Stat“ veröffentlicht, das über Einrichtung und Verwaltung des Staates im Hinblick auf die wirklichen Verhältnisse in Deutschland handelt und so gleichsam das Modell eines deutschen Fürstenstaates geben will. Darin wird in einem Kapitel des zweiten Teils („Von Bestellung, Ordnung und Beschaffenheit der Schulen, hoher und niederer“) auch das Schulwesen erörtert. Die Wichtigkeit der Schule für Staat und Kirche wird hervorgehoben. Eine christlich-kirchliche Tendenz macht sich da gleich geltend. Schulen und Schulregiment, so sagt Seckendorff, „sind, weil der Unterricht in der christlichen Lehre dero erstes und wichtigstes Stück ist, billig für Werkstätten und Vorbereitungsörter der christlichen Kirche geachtet“¹⁾. Damit verbindet sich aber auch der Gedanke staatlicher Organisation des Schulwesens und die Betonung des Nutzens der christlichen Schule für das praktische Leben. Seckendorff unterscheidet als Schularten: deutsche Schule, lateinische Schule, Gymnasium und Hochschule. Deutsche Volksschulen sollen vor allem natürlich Unterricht in christlicher Lehre bieten, dann aber auch die „Erlernung gemeiner zu allen Ständen erforderlichen Geschicklichkeiten“ wie Lesen, Schreiben usw. fördern, und neben den Unterrichtszwecken stehen die religiösen und sittlichen Erziehungszwecke. Die Sorge für die Erhaltung und Verbesserung des Schulwesens und für die Beschaffung tüchtiger Lehrer wird der Obrigkeit zugewiesen, auch eine „richtige Inspektion“ über die Schulen, besonders unmittelbar durch die Pfarrer, soll eingeführt werden. In methodischer Hinsicht wird empfohlen: „im Lernen eine natürliche, anmutige Art, wenig und einerlei Schulbücher und denn auch eine gewisse Zeit und Einteilung der Schüler in etliche Haufen nach Unterschied dessen, was sie begriffen“.

Die „gemeinen lateinischen Schulen“ bestehen in größeren Flecken und Dörfern wie auch in Städten. Bedeutsam ist, wie Seckendorff dabei berücksichtigt wissen will, daß nicht alle Schüler der Lateinschulen zu gelehrten Berufen geeignet sind, sondern auch praktische Berufe ergreifen, und wie es ihm daher als wünschenswert erscheint, daß „neben den lateinischen Sprach- und Schulkünsten auch etwan in teutscher Sprach ein ander Bericht der Jugend widerführe von andern Dingen, die ein künftiger Hausvater, Bürger und Inwohner des Lands von allerhand natürlichen und vernünftigen Sachen, Beschaffenheit des Lands-Regiments und Hauswesens in allen Ständen mit Nutz wissen und gebrauchen könnte“²⁾.

¹⁾ Seckendorff, „Teutscher Fürsten-Stat“. Frankfurt a. M. 1656. S. 148.

²⁾ Seckendorff, „Teutscher Fürsten-Stat“. S. 152.

Die Gymnasien oder „Landschulen“ sind ausgebaut höhere Schulen mit mehreren Klassen, in denen Lateinisch, Griechisch und Hebräisch gelehrt wird und die zum Studium auf den Universitäten vorbereiten.

Eine Ergänzung zum Fürstenstaat bildet das spätere Werk Seckendorffs „Der Christen-Stat“ (1685). Hier ist die religiös-kirchliche Tendenz noch deutlicher. Der Begriff des christlichen Staates wird zu bestimmen gesucht, und die Reform der Schulen erscheint als ein Erfordernis zur Durchführung des christlichen Staatsgedankens. Dieser protestantische Staat trägt natürlich einen anderen Charakter als der mittelalterlich-katholische Staat. Das praktisch-weltliche Moment spielt jetzt eine viel größere Rolle, und die weltlich-staatliche Macht bedient sich der Kirche als eines Mittels, nicht aber bestimmt das Religiös-Kirchliche von sich aus den Staat. Zweifellos ist bei Seckendorff, der als Vorläufer des Pietismus anzusehen ist, eine religiös-sittliche Gesinnung vorhanden, aber das hindert jetzt gerade nicht, daß die selbständige Bedeutung des praktisch Weltlichen sich geltend macht.

Seckendorff spricht im 9. Kapitel des dritten Teils seines „Christenstaates“ von den Schulen. Zur Verbesserung des geistlichen Standes ist Übung in Gottseligkeit und christliches Leben nötig. Dazu bedarf es aber einer christlichen Erziehung. Als das größte Übel erscheint es Seckendorff, daß man „das studium pietatis et morum oder die Lehre christlicher guter Sitten vor das Allergeringste oder Wenigste sieht, so in den Schulen zu beobachten“¹⁾. Eine andere Einteilung der Schularbeit ist nach Seckendorffs Ansicht nötig, und zwar eine solche Einteilung, bei der der sittlich-erziehende Unterricht einen größeren Raum erhalten und der sprachliche Unterricht anders gestaltet werden soll. Seckendorff unterscheidet hier scharf die „gemeinen Schulen“, in denen kein Latein getrieben, sondern nur „von der Religion und der Gottseligkeit und guten Sitten“ gehandelt werden soll und aus denen „christliche und nützlich unterwiesene Hauswirte“ wie auch Soldaten hervorgehen sollen, und die Lateinschulen, zu denen nur solche zugelassen werden sollen, bei denen „der Vorsatz zu studiis gewiß, auch ingenia und Mittel von den Eltern oder aus Stipendiis“ vorhanden sind²⁾. Auch eine bessere Erziehung des weiblichen Geschlechts fordert Seckendorff mit Nachdruck. Er bezeichnet es als „eine große und unverantwortliche Nachlässigkeit, daß so wenig für die Unterweisung und gute Erziehung des weiblichen Geschlechts“ Sorge getragen werde³⁾. Der Protestantismus habe wohl auch in dieser Hinsicht Forderungen aufgestellt, aber diese seien nicht durchgeführt worden.

Bei Seckendorff tritt eine eigenartige Verbindung religiös-kirch-

¹⁾ Seckendorff, „Der Christen-Stat“. Leipzig 1685. S. 592.

²⁾ Seckendorff, „Der Christen-Stat“. S. 595.

³⁾ Seckendorff, „Der Christen-Stat“. S. 601f.

licher und staatlich-weltlicher Momente im Sinne des Protestantismus auf pädagogischem Gebiet hervor. Gegen Ende des 17. und im Anfang des 18. Jahrhunderts wirkt sich diese Geistesrichtung in den pädagogischen Bestrebungen des Pietismus aus, wo das Religiöse noch stärker betont wird, aber auch der realistische Zug nicht fehlt. Bei einer anderen charakteristischen Persönlichkeit des 17. Jahrhunderts, bei Erhard Weigel, macht sich die neue mathematisch-naturwissenschaftliche Tendenz in einer Hervorhebung des Bildungswertes von Mathematik und Technik geltend, auch da ist aber dabei eine religiöse Erziehungstendenz vorhanden.

Erhard Weigel (1625—1699) wirkte von 1653 ab als Professor der Mathematik an der Universität Jena, wo er eine rege Tätigkeit entfaltete und besonders durch seine zahlreichen Erfindungen berühmt wurde. Männer wie Leibniz und Pufendorf haben Einflüsse von ihm erfahren. Der erfinderische Geist dieses Mannes bekundet sich auch auf pädagogischem Gebiet. Den einseitigen Sprachbetrieb und die zwangsmäßige Unterrichts- und Erziehungsmethode verwirft Weigel, auch er sucht nach einer naturgemäßen Methode und stellt im Gegensatz zum Humanismus Mathematik und Technik in den Vordergrund, vertritt energisch einen pädagogischen Realismus. In mehreren Schriften hat er seine pädagogischen Ansichten niedergelegt, praktisch hat er sich als Universitätslehrer wie auch durch die Errichtung seiner „Kunst- und Tugendschule“ in Jena betätigt, wobei er seine pädagogischen Ideen durch eigenartige technische Neuerungen unterstützte. 1682 veröffentlichte Weigel das kleine Werk „Kurtzer Entwurf der freudigen Kunst- und Tugend-Lehr vor Trivial- und Kinder-Schulen, auf den Schlag der alten Weisen eingerichtet“. Hier wird es gleich als Grundsatz ausgesprochen, daß eine Erziehung ohne Zwang erfolgen, daß der Unterricht zur Freude für Lehrer und Schüler und zum Spiel werden müsse. Das Lernen, besonders das Memorieren, sei ein „unangenehmes Seelenleiden und verdrießliches Empfangen“, es müsse daher „bei den Kindern allezeit mit einer Neben-Lust und angenehmen Tätigkeit versüßet werden“. Weigel denkt nun an eine Unterweisung schon für die früheste Kindheit, wo noch die Tätigkeiten „ohne Verstand“ ausgeübt werden, seine Schule umfaßt also auch eine Art Kleinkinderschule. Er geht von der psychologischen Beobachtung aus, daß kleine Kinder „nächst dem Essen und Trinken zu nichts mehr als zur Gesellschaft oder in Gesellschaft zur Bewegung ihres Leibs geneiget sind und nicht ehe stille sitzen, bis man ihnen auch im Sitzen etwas nach der Hand zu spielen oder wunderliche Märlein und Historien anzuhören gibt“. Darauf gründen sich Weigels praktisch-pädagogische Einrichtungen. Zunächst erwähnt er die „Spiel- und Schreibe-Regel“, durch die ein einziger Leiter vielen zugleich die Buchstaben unvermerkt beibringen kann, da dabei infolge einer mechanischen Verbindung die Schüler die Schreibebewegungen des

Lehrers nachmachen. Durch alle Sinne soll dabei das zu Lernende eingetrichtert werden, „mit dem Sprechen durch die Ohren, mit der Vorschrift durch die Augen, mit dem Nachzug durch die Hände, mit dem Nachspruch durch die Zunge“, ja auch durch Mund und Nase, denn an eßbaren „Brot-Buchstaben“ können die Kinder das Buchstabieren und Zusammensetzen von Wörtern üben und so „mit Spielen, ja mit Wohlschmack lesen und schreiben lernen“. Dann können die Kinder ferner mechanisch Phrasen, Sprüche, das Einmaleins, Grammatikregeln usw. sich einprägen, indem das mechanische Lernen mit rhythmischen Körperbewegungen verbunden wird. Auch die kleinsten Kinder könnten dadurch etwas leicht im Gedächtnis fassen: was der Vorrufers vorsagt, wird laut nachgesprochen, und inzwischen rücken die Kinder „entweder nur im Gehen (mit höflicher Stellung ihrer Leibesglieder) sachte und sachte“ fort, oder sie bewegen sich auf den Bänken ihrer Klassen, den sogenannten „Schwebe-Classen“, hin und her, denn diese Bänke sind zum Schweben eingerichtet, können aber nach Belieben auch fest gestellt werden. Wenn die Kinder stillsitzen und nicht schreiben oder lesen, soll man ihnen Historien, auch gelegentliche sittenreiche Fabeln erzählen, ebenso religiöse Unterweisung über Gott und den Menschen liefern.

Die zweite Periode der Kindheit, in der der Verstand sich zu regen beginnt, rechnet Weigel vom fünften oder sechsten bis zum zehnten oder zwölften Lebensjahr. Für diese Periode sieht er als charakteristisch an, daß sich da der Geist mit den Werken der Natur und der Kunst zu beschäftigen beginnt, und zwar nicht nur, um die Dinge „zu beschauen, anzuhören, zu betasten, sie zu kosten“, sondern auch um sich damit zu üben, „sie zu zählen, messen, ordnen, richten, komponieren und dividieren, mit Bauen, Schnitzen, Formen und dergleichen“. Darum erscheint es Weigel als nützlich und vorteilhaft, daß man die Kinder „die Sachen, und zumal die raren Sachen, an Gestalt und einiger Wirkung kennen lernen läßt, bisweilen in Spaziergehn auf dem Feld, im Wald, im Garten, Wiesen und dergleichen, aber ordentlich vermittels eingesammelter und nach der Reih zu sehen ausgelegter Naturalien und Artificialien“. Ferner aber muß man den Kindern, damit sie, was die beiden Stücke der Real-Weisheit sind, die Sachen erkennen und mit ihnen „rechenschaftlich umzugehen“ verstehen, einen „steifen und gewissen Grund“ zeigen, den sie leicht fassen können. Diesen Grund liefern nach Weigel die vier freien Künste des Quadriviums: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Durch die Beschäftigung mit diesen Künsten soll der Geist unterrichtet und die Urteilskraft geschärft werden, so daß es dadurch möglich ist, „so wohl die Weisheit der Natur und Kunst als auch die bürgerliche Klugheit und Vorsichtigkeit leicht zu begreifen und zu guter Prax zu bringen“. Hier wird eine realistische, mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung ausdrücklich zur Grundlage gemacht. Die sprachliche Bildung ist bezeichnenderweise jetzt

nur ein Nebenerfolg: nicht die Sprache, sondern die Sachen sind das Wesentliche, und von der Sache aus geht man jetzt zur Sprache, nicht umgekehrt. Man kann nach Weigel eine fremde Sprache „ganz ohne aufgedrungenes Memorieren gleichsam von sich selbst lernen“, wenn man nämlich die genannten freien Künste in einer fremden Sprache behandelt und die sprachlichen Bezeichnungen mit den Sachen selbst lernen läßt, indem man dabei das Verfahren beim Sprechenlernen des kleinen Kindes nachahmt. Ferner aber hat der Unterricht in diesen Disziplinen nach Weigel auch einen starken erzieherischen Nebenerfolg: besonders durch die Rechenkunst ließen sich „alle Tugenden mit sonderlichem Nachdruck denen Kindern lieblich angewöhnen, nicht nur sie zu nennen, sondern auch mit einer Fertigkeit nach ihrem Alter sie zu praktizieren und zu steten Wachstum zu befördern“. Vor allem die Liebe zum Lernen (*philomathia*) und die Bedachtsamkeit (*considerantia*) würden „durchscharfe Rechnen und Ermessen“ unvermerkt angewöhnt.

Zwischen den Unterrichtsstunden sollen körperliche Bewegungsübungen vorgenommen werden, aber auch mit diesen kann ein unterrichtlicher Zweck verbunden sein. Weigel erwähnt Spielen mit einer Kugel, mit einem Ball, sowie Billardspielen, ferner nennt er als Aufgaben: „Sterne-Corpora, Modellen aus Papier und Holz zu machen, Sonnenuhren aufzureißen, der bekannten Örter Stand und Lage ins Feld als aufs Papier zu zeichnen, Höhen und Weitschaften abzumessen.“ Zur Erholung können die Kinder auch auf den von Weigel erfundenen mechanischen „Schulpferden“ reiten und dabei grammatische Regeln und Sprüche hersagen.

Vom 12. bis 16. oder 18. Lebensjahr soll dann der Gymnasialunterricht für diejenigen, die studieren wollen, dauern. Dieser Unterricht ist natürlich wesentlich sprachlicher Unterricht.

Aber denjenigen, die nicht studieren, sondern „eine Handlung oder Kunst-Gewerb und Handwerk“ erlernen wollen, nützen „die vier freien Künste aus der Massen viel zu ihrem Zweck, denselben bester massen nicht nur zu begreifen, sondern auch zu praktizirn und manchen neuen Vorteil zu erfinden“. Und diejenigen, die studieren, haben dann nicht nur eine sprachliche Bildung, sondern besitzen auch den „Grund der Weisheit“ und sind an alle Tugenden gewöhnt.

Weigel meint von seiner Methode, sie sei eigentlich keine neue Methode, sondern „der urälteste Prozeß, der von den alten Weisen, unsern allgemeinen Lehrern, der Natur gemäß und nach der Weisung Gottes durch die uns ins Herz gedruckten Prim-Wahrheiten angeordnet“ sei. Schon die alten Griechen hätten nicht mit „zierlichen Kunst-Reden“, sondern „von der Tat, vom Werk und von der Weisheit selber“ bei der Heranbildung der Kinder angefangen. Auf Platon beruft sich Weigel und auf das Wort, das am Eingang der platonischen Akademie gestanden haben soll: „Keiner soll eintreten, der nichts von Geometrie versteht.“

Um die praktische Durchführung seiner pädagogischen Gedanken hat sich Weigel ernstlich bemüht. Er hat gleichsam eine Versuchsschule zu schaffen gesucht. Von 1684 ab unterrichtete er versuchsweise zunächst etwa 10 Kinder verschiedenen Alters drei Jahre lang. Er berichtet darüber in der Schrift: „Kurtze Relation von dem nunmehr zur Prob gebrachten mathematischen Vorschlag, betreffend die Kunst- und Tugend-Information nach Art der alten weisen Griechen“ (1684), wo er seine Lehrmethode für die Anfangsgründe des Schreibens, Lesens und Rechnens entwickelt, auch die technischen Einrichtungen der „Schwebeklass“ und der „Schreib- und Rechenregel“ beschreibt.

Über die Ergebnisse des dreijährigen Versuchs gibt dann die kurze Schrift „Der europäische Wappen-Himmel“ (1688) Rechenschaft. Bezeichnenderweise ist da auch ein zustimmender Brief von Seckendorff, dessen Christenstaat Weigel auch sonst zitiert, beigelegt.

Sowohl die Verstandesbildung als auch die Willensbildung ist nach Weigel durch die neue Unterrichtsweise wesentlich mehr gefördert worden als bei der üblichen traditionellen Lehrweise. Die Kinder von 12 oder 13 Jahren hätten die Anfangsgründe von Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik „mit Lust und Freud so weit begriffen, daß sie die vornehmsten Propositiones des Euclidis ersten Buchs nicht nur nachreißen, sondern mit Verstand herrechnen, demonstrieren und beweisen können“, dazu seien sie auch im Lateinischen und Griechischen geübt. Kinder von etwa sieben Jahren haben das Latein „durch das Ziffer-Rechnen der Konstruktion nach hurtig exerziert“, haben ferner „ein Feld abmessen, in Grund legen, die Gemächer ins Modell von Pappe bringen, sich in die Landkarten richten und von solchen Ländern discurrieren gelernt“. Kinder von drei und vier Jahren haben das Abc fast in acht Tagen lustig begriffen, dann ohne Buchstabieren nach Weigels „Lese-Regel“ in wenig Wochen richtig lesen gelernt und „sodann im Schreiben alles richtig (zehnenmal accurater als die Buchstabierer) exprimiert“. In zwei Jahren haben sie „alle Reim-Vocabula, sehr viel Phrases und Sententien, das Einmaleins, das Dekliniern und Konjugiern, so griechisch als lateinisch, und, was ihnen vorgegeben worden, in gesellschaftlichen Spielen, ehrbaren Stellungen und Leibs-Bewegungen als in Prozessionen oder auch bisweilen im Fahren auf der Schwebeklass, erst mit Nachsagen, dann mit Nachsingen, in gewissen der Memorie merklich helfenden Tönen (die Gebetlein aber und den Catechismus nur mit Lesen und Nachsprechen) zur Verwunderung begriffen und ohne einigen Verdruß, auch ohne einige Beschwerde des ingenii in lauter Herzenslust gar leicht auswendig gelernt und fest behalten“. Im dritten Jahr des Unterrichts haben die kleinen Kinder die drei ersten Rechenpezies begriffen und auch das Dividieren schon angefangen.

Hinsichtlich der Willensbildung versichert Weigel, „das freie Con-

versieren und Umgehen miteinander, das Bewegen, das Ausrichten und das Machen eines Werks nach Zahl, Maß und Gewicht“ habe die Gelegenheit geboten, „das natürlich-tugendhafte Tun des Ziffer-Rechnens auch auf die freiwillig wohl oder übel auszuübende Real-Verrichtungen also zu applizieren, daß die Laster abgehalten und die Tugend ihnen tätig eingefloßt und angewöhnet worden“. Die Kinder seien „nach und nach recht munter, doch vorsichtig worden so gar, daß der kleinsten ihr sonst trübes und duckmässig anzusehendes Gesicht in eine liebliche Gestalt sich bald verändert, welches nächst den höflichen Gebärden und [gottesfürchtigen Diskursen mit Verwunderung an ihnen jedermann erkennet hat“.

Zur Weitergestaltung seiner Pläne fordert Weigel in dem „Europäischen Wappen-Himmel“ die Einrichtung einer vollständigen Schule mit allen Klassen, ein vollständiges „Schul-Muster“. Tatsächlich gelang es ihm dann auch, zu dieser erweiterten Probe eine „Kunst- und Tugendschule“ im November 1689 zu eröffnen.

In der Schrift „Extractio radiceis oder Wurtzl-Zug des so schlechten Christen-Staats“ (1689) hat Weigel seine neue Methode noch einmal empfohlen und scharf die Mängel des bisherigen Schulwesens hervorgehoben. Die Bildungswerte des Sprachunterrichts überhaupt und besonders des herkömmlichen Lateinunterrichts werden hier kritisch betrachtet, und ihnen werden die Bildungswerte eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Sachunterrichts gegenübergestellt. Wie andere Reformer seiner Zeit, so glaubt auch Weigel gerade durch Reform des Schulwesens eine allgemeine Reform des Staates und der Gesellschaft bewirken zu können. Die Schulen sind ihm „Seminaria totius reipublicae, die Wurzeln des gesamten Baums gemeines Wesens“, wenn sie kranken, kann der ganze Baum keine Früchte bringen. In den bisherigen Schulen hat man nach Weigels Ansicht die „Maß- und Weis-Kunst“ hintangesetzt und das Wesen des menschlichen Geistes verkannt. Dadurch ist man zu einer falschen Lehrart gekommen, und mancherlei Mängel sind entstanden. Die „Tugendschule“ dagegen lehrt erkennen, daß das Hauptstück eines Menschen der Geist sei, daß das Wesen des menschlichen Geistes darin bestehe, zu rechnen, rechenschaftlich zu tun und Rechenschaft von allem zu geben. Rechnen aber heißt nach Weigel „nicht nur mit Ziffern spielen oder nur mit Symbolen grübeln“, sondern es heißt „aus vorgegebenen gewissen Posten und Wahrheiten (es seien Inhalts- oder Zielungs-Posten und Wahrheiten) ein verlangtes Facit mit Nachdenken forschen und entweder ein geschicktes Werk aus vorgegebenen Mitteln als Ursachen produziern und machen oder zu verlangtem Werk als zu dem Zweck geschickte Mittel, den Zweck zu erhalten, suchen und ausdenken, auch dieselbigen dazu anbringen“. Das erinnert an Bestimmungen von Hobbes, der ja alles Denken als ein Rechnen ansah. Die Wiedereinführung der „vier realen freien Künste“, der Maß- und Weise-Künste, die

durch das Latein vertrieben worden sind, erscheint Weigel als dringlichstes Erfordernis. Das Latein hat, „weil es so viel Zeit erfordert, daß es alle Stunden eine nach der andern (zwar vielleicht mit manches Praeceptorum seinem guten Willen, der mehr im Latein als in den Maß- und Weise-Künsten sich geübet) occupiert und eingenommen“, nach und nach die im Weg stehenden realen freien Künste aus der Schule beseitigt.

Weigel zählt nun 45 „Laster“ auf, die durch die falsche alte Lehrweise den Kindern in den Schulen angewöhnt würden. Es ist wohl nicht zufällig, daß er als erstes Laster die „Untätigkeit“ nennt. In den bisherigen Schulen dürfen die Kinder „auf Befehl der Frau Gewohnheit keine Tätigkeit ausüben“, haben „nichts Reals zu tun, kein Werk zu machen, keine Sachen zu behandeln und nichts zu bestellen oder tätig zu verrichten, sondern nur zu sitzen und im Sitzen innerlich zu leiden“, wenn sie bloß memorieren und aufsagen müssen. Dadurch aber „gewöhnen sie sich von realer Tätigkeit sowohl des Leibes als des Geistes, welche doch des Menschen Eigenschaft ist, ab und werden faul, untätig, lässig in der Tat“. Mühe und Angst müssen die Kinder in der Schule ausstehen, das gedrängte Sitzen ist ihnen, die „doch so gerne sich bewegen“, schädlich, die ungesunden armseligen Schulstuben werden von manchen Pferdeställen „an Raum, an Schönheit und Bequemlichkeit“ weit übertroffen. In der Tugendschule dagegen würden die Kinder „durch ehrbare und raisonnable Spiel auch bei dem Memorieren aktiv und fröhlich sein und der Gesundheit pflegen können“, sie würden da „durch rechen-schaftliche Lust nächst dem Studiern zum Ernst, zum Tun, zur Tätigkeit, zur Arbeit und Verrichtung also angewöhnet werden, daß sie einen ganzen Tag (nur Tisch- und Schlaf-Zeit ausgenommen) gerne in der Schul verbleiben“. Im Gegensatz zu dem früheren Unterrichtsbetrieb, auch im Gegensatz etwa zu Ratkes Lehren, wird hier die Bedeutung der Selbsttätigkeit, der Aktivität des Kindes entsprechend seiner seelischen Natur erkannt. Man kann hier Grundsätze einer Arbeitsschule gegenüber denen einer intellektualistischen Buchschule betont finden.

Es wird die falsche Ansicht derer bekämpft, die meinen, „alle Weisheit stecke in den Wörtern, in der Sprache“ und diese brauchte man nur ins Gedächtnis einzuprägen, die nur im Lateinischen die Gelehrsamkeit erblicken. In diesem Sinn unterrichtete Schüler blieben „reale Ignoranten, bis sie aus den Klassen kommen in die Welt“. Dagegen in der Tugendschule wird „durchs Rechnen, Messen und Einrichten angenehmer Werke und stetes Tuns sowohl der Leib dispost und hurtig als der Geist geschickt, vorsichtig, weis, verständig und gewöllig“. Der einseitige Lateinunterricht führt zu der falschen Meinung, „die Weisheit stecke im Latein, wer nicht Latein kann, sei ein Idiot“, dadurch entsteht ein törichter Stolz, während in der Tugendschule „durch das Rechnen ungefärbte Demut bei den

Kindern gegeneinander ausgeübt“ wird. „Sprech-Werk“, „Sprech-Beschaffenheiten und die Sprech-Verrichtungen“ verhalten sich nach Weigel „viel anders als die Dinge der Natur“, so daß „die Regln der Sprech-Künste der Natur und ihren Regln mehrenteils zuwider laufen“: eine andere realistische Auffassung zeigt sich hier als die des Comenius, für den doch ein Parallelismus zwischen Sprache und Sachen bestand. Für Weigel ist die bloße Sprachkenntnis der echten Sachkenntnis zuwider. „Wenn die Kinder bis zum zwanzigsten Jahr nichts anders hören und vorhaben oder lernen als grammatikalische Weisheiten und Scibilien, nichts als nur Wörter-Werke“, dann werden sie „von den ganz anders sich verhaltenden Real-Weisheiten und Scibilien weit abgezogen, von Erkenntnis der realen Werk und ihrer Wurzel und Ursachen abgekehrt“. Nicht die „Sprach-Künste“, sondern Arithmetik und Geometrie sind für Weigel die „Grund- und Hauptwissenschaften“, „die man unmöglich kann entbehren, wenn man rechenschaftlich etwas wissen will“. In den bisherigen Schulen werden „Wörter-Künste ohne Sachen-Rechnung“ gepflegt, man verbringt die ganze Zeit „mit den heidnischen Sprechmeistern und Poeten“, von denen die vernünftigsten zwar manche gute Lehre untermengen, „aber mehrenteils vergebene und heutzutage, da eine andere Politik aufgekommen, mehr ver hinderlich als nützliche Menschen-Händel in sich halten“.

Den Intellektualismus verwirft Weigel. Die „bloße Kopfarbeit“ erkennt er als ein „höchst beschwerliches Arbeiten“. Er will sie daher mit Handarbeit verbinden und das Bewegungs- und Tätigkeitsstreben der Kinder berücksichtigen. Wie die Kinder selbst „zur Arbeit und zum Tun mit Leibs-Bewegung von Natur geneigt und immer was zu machen und zu bauen, zu bestellen, hin- und herzutragen und zu schleppen vor sich nehmen, so erfahren sie auch in der Tat in unserer Tugend-Schul durchs Messen oder, wenn sie mit gewissen Instrumenten lesen, schreiben, malen und Modell aus Pappe machen lernen, wenn sie memorieren im Schweben, daß die Leibs-Bewegung, wenn sie rechenschaftlich ist und auf gewissen Zweck zielt, ebenso als die Gemütsbewegung, wenn man stille sitzt und heimlich rechnet, eine Herzens-Freud und Lust zu nennen“. Weigel ist überzeugt, „daß die Weisheit Gottes durch die Hand-Arbeit mit Rechenschaft nicht weniger als durch das Nachdenken oder Rechnen mit uns freundlich spiele und uns immerfort, wenn wir nur achtsam sind, dabei gewinnen lasse“. Rhythmische und gymnastische Übungen sollen schon bei den kleinsten Kindern erzieherisch wirken und das Lernen angenehm gestalten. In der Tugendschule „üben auch die kleinsten Kinder die Gebärden-Tugenden mit Lust und Freud im Lernen, wenn sie in verpaarter Ordnung höflich, als spazieren gehend, mit des Leibes sittsamer Verneigung und der Fuß aufrechter Gegeneinanderstellung schreiten und, der alten Christen ihrer Katechismusart nach, auf Vorrufen mit Nach-

rufen memorieren; wie sie denn auch, wenn sie die Schulpferdlein zu gebrauchen zugelassen werden, der gemeinen Kunst nach reiten und sonst auch in allem Tun anständig sich verhalten lernen“. Nicht „Frag-Exercitia“, „Sprech- und Redensübungen“, sondern „Tue-Exercitia“, „Tugend-Übungen“ will Weigel vor allem eingerichtet wissen und so eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen. Er hält es für einen schweren Mangel der traditionellen Schulen in Deutschland, daß da die Knaben, „die ein Handwerk, eine Werk-Kunst oder eine Handlung und Haushaltung lernen sollen“, keinen Grund zur Praxis, sondern nur „Verhinderung von den Sprech-Regeln“ in die Werkstatt aus der Schule mitbringen, und meint, daß „deswegen so viel ungeschickte Handwerksleut und wenig rechte Künstler sonderlich in Deutschland sich befinden, da in denen Landen, wo die Jugend in der Muttersprach zu mathematischen Vorteln angewiesen wird, die Künste und Handwerke, die Manufakturn und andere Negotien weit besser als allhier florieren“.

Ein neuer praktischer Realismus tritt hier zutage, für den nicht mehr aus den Sprachen, sondern aus Mathematik, Naturwissenschaft und Technik die hauptsächlichlichen Bildungswerte zu schöpfen sind. Weigel ist ein eigenartiger Geist, dessen pädagogische Gedanken in mancher Hinsicht vorwärts weisen. Er ist ein Vorläufer der realistisch-pädagogischen Bewegung, die im 18. Jahrhundert zur Errichtung der Realschulen führt.

Eine Weigel in manchem ähnliche charakteristische Persönlichkeit des 17. Jahrhunderts ist Johann Joachim Becher (1635—1682). Auch in ihm ist die Sehnsucht nach neuem, umfassendem Wissen lebendig. Mit Theologie, mit Philosophie, mit Chemie und Alchimie, mit Medizin, mit Staatslehre beschäftigt er sich, Probleme der Technik, des Verkehrs und der Wirtschaft sucht er zu lösen. Er führt ein unruhiges Leben, wir finden ihn z. B. in Mainz, in Wien, in Holland, in England. In pädagogischer Beziehung ist es von Wichtigkeit, daß Becher mit Entschiedenheit die staatliche und wirtschaftliche Bedeutung des Erziehungs- und Unterrichtswesens hervorgehoben hat. Ein ökonomisch-utilitaristischer Gesichtspunkt macht sich bei ihm geltend. Scharf unterscheidet er den staatlich-weltlichen Zweck der Schule und die moralisch-religiösen Erziehungsziele, während Weigel beides vereinigen wollte, und sucht in der ganzen Schulorganisation diese Scheidung zum Ausdruck zu bringen. Er erörtert den Plan einer besonderen staatlichen Aufsichtsbehörde, der die Regelung des Schulwesens obliegt, während die Aufgaben der Sorge für religiöse und moralische Erziehung anderen Behörden zufallen. Die Trennung der weltlichen und der kirchlichen Zwecke ist da vollzogen. Becher nimmt drei Kollegien als Behörden an, das theologische Kollegium, das sich der religiös-kirchlichen Erziehung widmet, das moralische Kollegium, das polizeiliche Sittenvorschriften gibt, und das Unterrichtskollegium (*collegium doctrinale*), das die

Schul- und Unterrichtsbehörde darstellt. Dieses Unterrichtskollegium zerfällt wieder in verschiedene Abteilungen: eine hat die Aufsicht über die Erziehung von Knaben und Mädchen, eine andere ist die eigentliche Schul- und Studienbehörde, der höhere und niedere Schulen, aber auch die Handwerksbetriebe mit Lehrjungen unterstehen, eine dritte Abteilung hat die Prüfungen in Schulen und Handwerksbetrieben zu leiten, eine weitere Abteilung, die aus hervorragenden Wissenschaftlern besteht, hat das letzte Urteil in wissenschaftlichen Fragen.

Organisatorische Probleme der Verselbständigung und Verstaatlichung des Schulwesens treten bei Becher hervor. Er führt damit Bestrebungen weiter, die schon bei Ratke sich gezeigt hatten.

§ 33

Die Adelserziehung und die Ritterakademien

Literatur: Paulsen, „Gesch. d. gelehrten Unterrichts“, I. Bd., 3. Buch, I. u. 3. Kap. Heubaum, „Gesch. des deutschen Bildungswesens“, I. B. Poter, „Geschichte des Militärerziehungswesens in den Landen deutscher Zunge“, Bd. I—V. Berlin 1889—1897 (Mon. Germ. Paed. 10, 11, 15, 17 u. 18). Koldeewey, „Braunschweigische Schulordnungen“, Bd. II (Mon. Germ. Bd. 8). Berlin 1890. Darin S. 203 ff.: Ordnungen der Ritterakademie von Wolfenbüttel. Vgl. auch Vormbaum, „Evang. Schulordnungen“, II S. 720 ff. — Friedr. Debitsch, „Die staatsbürgerliche Erziehung an den deutschen Ritterakademien“ (Hallische pädagogische Studien Heft 4). Osterwieck 1928.

Im 16. Jahrhundert war an die Stelle des geistig-aristokratischen Bildungsideals des Humanismus ein religiös-bürgerliches Bildungsideal der Reformation und der Gegenreformation getreten, dessen Ausgestaltung aber Hindernisse verschiedenster Art entgegenstanden. Im 17. Jahrhundert stellen dann Reforme neue Menschheitsideale mit pädagogischer Tendenz auf, ein neuer Universalismus sucht sich durchzusetzen. Die hochfliegenden Pläne der Reforme führten nicht zu bleibenden Ergebnissen, da die Hemmungen im Bereich der empirischen Wirklichkeit ihnen gegenüber zu stark waren. Aber eine Neugestaltung auf pädagogischem Gebiet mußte nach dem Dreißigjährigen Krieg erfolgen, da die politischen, kirchlichen, sozialen und die ganzen kulturellen Verhältnisse andere geworden waren, da jetzt andere Voraussetzungen für Erziehung und Bildung bestanden als in der Zeit des Humanismus oder in derjenigen der Reformation. Aus den Religionskämpfen war gerade die selbständige weltliche Macht des Staates erstarkt hervorgegangen. Und als Repräsentant des Staates erscheint die Persönlichkeit des selbstherrlichen Fürsten. Ein Zeitalter des Absolutismus beginnt, das seine glänzendste Darstellung in dem Frankreich Ludwigs XIV. gefunden hat. Rücksichtsloses Machtstreben, prunkvolle Machtentfaltung sind äußere Kenn-

zeichen des Geistes dieser Zeit. In der Kunst werden die kühnen, gewaltigen Linien des Barock herrschend, die ein neues Raumgefühl offenbaren. In der Literatur tritt ein machtvolleres Pathos zutage, das zu unnatürlichem Schwulst ausarten kann. Auf dem Gebiet der Philosophie entsprechen dem Geist dieser Zeit die großen Systementwürfe von Denkern, unter denen der bedeutendste, universalste Leibniz ist.

Wichtige Veränderungen im ganzen politischen und sozialen Leben vollziehen sich. Der alte Ständestaat wird beseitigt, es entwickelt sich mehr und mehr ein Beamtenstaat, der durch straffe Organisation und eine weitverzweigte Verwaltung gekennzeichnet ist. Die Stützen des Herrschers stellen das Militär und die Zivilverwaltungsbehörden dar. Der Hof des Fürsten ist der Mittelpunkt des Staates. Ein Hof- und Beamtenadel kommt auf, der von der Herrschergunst abhängt, der Offiziere und Staatsbeamte liefert, und dieser neue Stand wird damit ein wesentlicher Bestandteil des Staates. Auf den Fürstenhof hin orientiert sich das politische, soziale wie das geistige Leben; Kunst, Literatur, Wissenschaft gestalten ihr Gesicht darauf hin. Diese neuen kulturellen Verhältnisse mußten auch auf das Bildungsideal Einfluß gewinnen: eine weltmännisch-höfische Bildung wird gefordert. Der Adlige am Hof, der Kavalier, erscheint jetzt als Typus des gebildeten Mannes, gewandtes Benehmen und Erfahrung in höfischen Künsten sind seine Kennzeichen. Damit ist eine andere Richtung für Erziehung und Bildung gewiesen, als Humanismus und Reformation sie zeigten.

In Deutschland macht sich in dieser Zeit der starke Einfluß französischer Kultur geltend, denn Frankreich ist jetzt politische und geistige Vormacht Europas. Französische Literatur, französische Sprache dringt in die gebildeten Kreise Deutschlands mehr und mehr ein, französisches Wesen wird äußerlich und innerlich nachgeahmt. Der Vorherrschaft der lateinischen Sprache, wie sie der Humanismus proklamiert hatte, wird damit ein neuer empfindlicher Stoß versetzt, nachdem schon pädagogische Bestrebungen in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts dagegen angekämpft hatten. Aber es wurden durch das Vordringen der modernen französischen Sprache auch Ansätze zur Ausgestaltung der Muttersprache und ihrer Literatur zurückgedrängt.

Praktisch-weltliche Zwecke mußten bei dem neuen Bildungsideal des *galant homme* in den Vordergrund treten. Nicht Kenntnis antiker Sprachen und Literatur und nicht Kenntnis der Bibel ist jetzt das Wesentliche, sondern Beherrschung der französischen Sprache für den gesellschaftlichen Verkehr und Bekanntschaft mit moderner Literatur. Und die Wissenschaften, die für den Weltmann besonders nötig scheinen, sind nicht mehr etwa Grammatik oder Logik, sondern Geschichte, Staatswissenschaft, Rechtswissenschaft u. a., ferner naturwissenschaftlich-technische Disziplinen, die für den Fortschritt

der Zivilisation von Bedeutung sind. Weiter sind Übung in ritterlichen Fertigkeiten und eine durch Reisen gewonnene Weltkenntnis für den Hofmann erforderlich. Das Ideal einer privilegierten Standesbildung wird damit aufgestellt. Im Rahmen des bestehenden Unterrichtswesens konnte eine solche Bildung nicht erworben werden, überhaupt war dafür weniger ein ausgedehnter Schulunterricht als eine weltmännische Erziehung nötig. Eine standesgemäße Hofmeistererziehung wird beliebt. Aber auch nach neuen Bildungsstätten verlangt man, die den neuen Bedürfnissen Rechnung tragen. Es werden bezeichnenderweise jetzt eigene Bildungsanstalten für die Standeserziehung des Adligen errichtet.

Schon im 16. Jahrhundert suchte man für den Adel hier und da besondere Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. 1589 war das Collegium illustre in Tübingen begründet worden, das ein selbständiges Bildungsinstitut für Adlige war, aber in Verbindung mit der Universität stand. 1599 wurde durch den Landgrafen Moritz von Hessen eine Hofschule in Kassel errichtet, die 1618 zum Collegium adelphicum Mauritianum umgestaltet wurde. Dieses Collegium sollte „zur Beförderung der studierenden rittermäßigen Jugend in Künsten und Sprachen, sodann zur Anführung in allen ritterlichen Tugenden und Übungen“ dienen. Aber der Dreißigjährige Krieg verhinderte eine Entwicklung solcher Anstalten. Erst nach dem Krieg fanden die Adelschulen einen fruchtbaren Boden. Landesfürsten suchten die Heranbildung der Adligen zu geeigneten Dienern ihres Hofes zu fördern. In Kolberg in Pommern wurde 1653 eine militärische Bildungsanstalt für Adlige errichtet, 1655 wurde zu Lüneburg die frühere Benediktinerabtei in eine Ritterschule umgewandelt. 1680 entstand unter Mitwirkung französischer Emigranten in Halle eine Ritterakademie, aus der dann die Universität hervorging. 1682 wurde eine Akademie für die niederösterreichischen Landstände in Wien begründet. Es folgten Gründungen von Ritterakademien in Wolfenbüttel 1687, in Erlangen 1699, in Brandenburg 1704, in Berlin 1705, in Liegnitz 1708, in Ettal (Bayern) 1711, in Hildburghausen 1714. Nur kurzer Blüte konnten sich diese Ritterakademien erfreuen, im 18. Jahrhundert ist die Glanzzeit solcher höfischen Standesschulen wieder vorbei.

In der 1688 erlassenen ausführlichen Ordnung der Ritterschule von Wolfenbüttel (die erste kürzere Ordnung datiert von 1687) wird die Gründung „einer adeligen Ritterschule“ ausdrücklich damit begründet, daß „die adelige Jugend sowohl vor als bei und nach dem deutschen Kriege und bis an diese Zeit innerhalb des Landes zu gehöriger education und Habilitierung keine gnugsame Gelegenheit gefunden“ habe und deshalb teilweise genötigt gewesen sei, sich unter schweren Kosten und öfters „mit Verlust der edlen Gesundheit“ zur Erlernung der Sprachen und ritterlichen Exerzitien in fremde Länder zu begeben, oder sie hätte aus Geldmangel „zu dergleichen Qualifizierung“ nicht gelangen können. In die Akademie

sollen vor allem die Prinzen des regierenden Fürstenhauses und Adlige des Landes aufgenommen werden, dann aber auch auswärtige Adlige, im ganzen etwa 40 Personen (1687 waren nur 20 vorgesehen), „nebst dero Hofmeistern, Informatoren und Bedienten“. Als vornehmster Zweck, den der junge Adlige im Auge haben muß, wird bezeichnet, daß er darauf zu achten habe, „wie er sich qualifiziert machen möge, dermaleins in Zivil-, Militär-, auch Hof- und Landes-Bedienungen nützlich employeret zu werden oder wie er den Seinigen selbst vorstehen und mit Reputation auf seinen Gütern leben könne“. Das Ziel der praktisch-weltlichen Standesbildung tritt da deutlich hervor. Solche Bildung kann man, so heißt es, nicht besser erreichen als „an den Örtern, woselbst man zugleich allerhand anständige Studia und Exercitia treiben, fremde Sprachen fassen, gute und honeste Conversation haben, auch anbei, wie am Hofe zu leben, sehen und erlernen kann, zu welchem Ende dann diese Fürstliche Akademie also eingerichtet, daß es an keinem von erwähnten Stücken den Akademisten fehlen soll“. Die Anstalt ist ein Internat, in dem die Hausordnung eingehend geregelt ist. An der Spitze steht ein Ober-Hofmeister, der vornehmlich darauf sehen soll, „daß nicht allein alles bei der Akademie, seiner Bestallung und Instruktion gemäß, in gebührender Ordnung erhalten, gute menage geführt und ein jeder zu seinem devoir angehalten werde, sondern er soll auch selbst den Akademisten mit einer wohlanständigen conduite vorgehen und denselben gute Exempel geben, massen er dann einem jeden, nach seinem Stand und Condition, mit geziemendem respect, Freund- und Höflichkeit zu begegnen“. Zu Professoren dieser Akademie sollen „keine andere als gnugsam in ihren Professionen erfahrene und qualifizierte Subjecta“ angenommen werden, „weil zu guter Erziehung der jungen Herrschaft und des Adels (wovon des gemeinen Wesens Wohlstand gutenteils dependieret) geschickte und taugliche Professores ein Großes contribuieren können“. Für die „ritterlichen und Hof-Exercitia“, die von einem „vollkommenen Cavalier“ verlangt werden, sind besondere Exerzitienmeister angestellt.

Studien und Exerzitien sollen in der Akademie gepflegt werden. Als erstes Studienfach wird die Theologie genannt, aber bezeichnenderweise wird hier, abgesehen von der Erklärung der Glaubensartikel, besonderer Wert auf die Kirchengeschichte, vornehmlich der Reformationszeit, gelegt, und es wird eingeschärft, daß „keine andere Materien traktiert werden, als welche zu Beförderung des wahren Christentums dienen und ad formandum iudicium de rebus theologicis einem jungen Herrn und vom Adel gute Anleitung geben“. Weiter wird Privatrecht und öffentliches Recht gelehrt, beides mit Rücksicht auf die praktische Anwendung in der Gegenwart. In der Geschichtswissenschaft wird die neuere Geschichte betont; es soll vor allem beachtet werden, „was in den beiden letztern seculis singulis annis in singulis rebus-publicis meistens circa regimina sich zugetragen hat, wie die regna

und respublicae ihren Ursprung und Wachstum genommen, auch wie sie in decadence geraten“. Mit der Geschichte soll auch die Genealogie verbunden werden. In der Mathematik (wozu auch Astronomie gerechnet wird) sollen die Teile, die den Akademisten „am meisten gefallen“, behandelt werden, Demonstrationen sollen im Feld gemacht werden. Für den, der „in Mechanicis“ etwas tun wolle, werde auch „gründliche Anleitung“ gegeben, wie auch „zu Lust- und Ernst-Feuerwerken“. Der Sprachunterricht erstreckt sich auf Lateinisch, Deutsch, Italienisch und Französisch, es könne, „wenn jemand Belieben dazu haben sollte“, auch Englisch und Spanisch privatim gelehrt werden. Zu den Exerzitien gehört Reiten, Fechten, Tanzen, Scheibenschießen usw.

Es ist, wie man sieht, ein Studienplan da vorhanden, der ganz auf die praktischen Bedürfnisse des Adelsstandes zugeschnitten ist. Das Nützlichkeitsprinzip herrscht vor, man will das bieten, was für das spätere Leben des Adligen brauchbar ist. Eine praktisch-realistische Bildungstendenz tritt da zutage, aber dieser Tendenz haftet die Einseitigkeit an, die durch die Hervorkehrung der äußeren Standesinteressen sich ergibt. Die Sonderschulen für den Adel waren natürlich kostspielige Institute, wie sie nur in der Hochblüte des Absolutismus sich halten konnten, sie waren angewiesen einmal auf die ideelle und finanzielle Unterstützung des Herrschers, denn nur durch die direkte Verbindung mit dem Hof empfangen sie ihren Glanz, aber sie waren auch angewiesen auf zahlungskräftige Zöglinge. In Wolfenbüttel mußten nur für die „ordinäre Pension“ Fürstliche 600 Taler jährlich, Gräfliche 500 Taler und sonstige Adlige 300 Taler bezahlen, das wird aber in der Ausgabe der Ordnung von 1690 als ein „gar leidliches und zu Bestreitung der erfordernten Kosten ein ganz unzulängliches Quantum“ bezeichnet, das der Herrscher gnädigst so festgesetzt habe. Daß von seiten der Studierenden auf den Ritterakademien oft verschwenderischer Luxus getrieben wurde, daß reichlich Schulden gemacht wurden und mancherlei Unfug an der Tagesordnung war, das erhellt schon aus den Strafvorschriften, die in den Akademieordnungen enthalten sind. Und das böse Beispiel der adligen Jugend verführte natürlich zur Nacheiferung.

Kapitel 13

Probleme einer Standeserziehung in Frankreich und England in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts

Literatur: K. A. Schmid, „Gesch. d. Erziehung“, IV, 1, darin E. v. Sallwürk über „Bildung und Bildungswesen in Frankreich während des 17. und 18. Jahrhunderts“ S. 404 ff., G. Schmid über „John Locke“ S. 343 ff. A. Heubaum, „Gesch. des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts“. H. Leser, „Das pädagogische Problem“, I.

§ 34

Fénelon

Literatur: E. v. Sallwürk, „Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich von Claude Fleury bis Frau Necker de Saussure“. Langensalza 1886 (Bibl. päd. Klass., Bd. 25), darin S. 107ff. auch eine Übersetzung der Schrift über Mädchenerziehung. G. Compayré, „Fénelon et l'éducation attrayante. Paris 1910. Ferd. Straßburger, „Die Mädchenerziehung in der Gesch. der Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland“. Diss. Straßburg 1911. Übersetzungen: Außer v. Sallwürk (s. o.) F. A. Arnstädt, „Fénelon über Töchtererziehung“ (Pädagogische Bibl., Bd. 4). Leipzig 1879. „Fénelon, Über die Erziehung der Mädchen“, bearb. von Fr. Schieffer (Samml. bed. päd. Schriften, 2. Bd.). 9. Aufl. Paderborn 1927. „Fénelon, Die Erlebnisse des Telemach“, übersetzt von Br. Stehle (Samml. der bed. päd. Schr., Bd. 11). Paderborn 1892.

Frankreich hat im 17. Jahrhundert keine radikalen Reformpädagogen wie etwa Ratke und Comenius gehabt, und es setzt da kein so lebhaftes Suchen nach neuen Bildungswerten ein, wie wir es in diesem Jahrhundert in Deutschland finden. Das Unterrichtswesen lag in Frankreich größtenteils in den Händen von Ordensgesellschaften, und die katholische Kirche behielt dort die Oberhand, auch wenn schwere Kämpfe mit den Hugenotten entstanden. Eine gewisse Einheitlichkeit und Stetigkeit im kulturellen Leben wie im Bildungswesen war da auch ohne staatlichen Zwang viel eher vorhanden als in dem zersplitterten Deutschland. Nachwirkungen des Humanismus blieben in Frankreich bestehen, da französisches Wesen viel leichter und enger mit antikem Wesen sich verbinden konnte als das deutsche. Ein moderner Geist wie Montaigne trägt doch noch starke humanistische Züge. Im 17. Jahrhundert tritt wohl allmählich die französische Muttersprache in den Vordergrund gegenüber den antiken Sprachen, praktische Gegenwartsbedürfnisse werden im Unterricht mehr berücksichtigt, man sucht leichtere didaktische Methoden ähnlich wie in Deutschland, aber diese Entwicklung vollzieht sich ohne radikale Umwälzungen. Neue Genossenschaften wie die von Pierre de Berulle 1611 begründeten Oratorianer und die von Jean Baptiste de la Salle 1681 gestiftete Genossenschaft der Brüder der christlichen Schulen treten hervor. Pädagogische Reformen suchten die Jansenisten von Port-Royal durchzuführen, aber ihre Schulen wurden, da die Jesuiten die jansenistische Lehre als ketzerisch bekämpften, nach kurzer Blütezeit geschlossen.

Von pädagogischen Theoretikern in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts sind zu nennen: Fleury und Fénelon. Der Prinzenerzieher Claude Fleury (1640—1723) bekundet sich mit seinem 1675 verfaßten und 1686 veröffentlichten „Traité du choix et de la méthode des études“ (Abhandlung über die Wahl und die Methode der Studien) als Vertreter eines pädagogischen Realismus. Den Gesichtspunkt der Nützlichkeit fürs Leben betont er. Eine vernunftgemäße, ange-

nehme pädagogische Methode wird von ihm verlangt. Derjenige, „welcher glücklich genug wäre, mit der ersten Unterweisung, die man erteilt über das, was für die Sitten oder die Lebensführung nützlich ist, angenehme Empfindungen zu verbinden, mit einem Wort das wahrhafte Gute mit dem Angenehmen zu verknüpfen“, der hätte nach Fleury „das Geheimnis der besten Erziehung gefunden“. Im Unterricht werden nicht mehr einseitig die Sprachen vorangestellt, sondern es wird Wert auf die für das praktische Leben wichtigen Realien gelegt. Wissenschaften wie Ökonomik und Rechtskunde werden neben Grammatik und Arithmetik verlangt, Geschichte und Naturgeschichte als nützlich empfohlen. Bezeichnend ist, wie anatomische und physiologische Kenntnisse als nützlich für Zwecke der Moral und für die Erkenntnis der Weisheit Gottes angesehen werden.

Bekannter geworden als Fleury ist ein anderer Prinzenerzieher, François de Salignac de Lamothé-Fénelon (1651—1705), der als Geistlicher um die Bekehrung der Hugenotten sich bemühte, 1689 Erzieher des Enkels Ludwigs XIV., des Herzogs Ludwig von Burgund, wurde, auf den er einen starken Einfluß ausübte, später aber beim Hof in Ungnade fiel und als Erzbischof von Cambrai wirkte. Für die Pädagogik haben hauptsächlich zwei Werke Fénelons Bedeutung gewonnen: die 1687 veröffentlichte kleine Schrift „Education des filles“ (Mädchenerziehung) und der berühmt gewordene Erziehungsroman, in dem Fénelon für seinen prinziplichen Zögling ein Idealbild schildert und der durch Indiskretion gegen den Willen des Verfassers 1699 gedruckt wurde, dann in vielen Ausgaben erschien und in andere Sprachen übersetzt wurde, „Les Aventures de Télémaque, fils d’Ulysse“ (Die Abenteuer Telemachs, des Sohns von Odysseus).

Die Schrift „Education des filles“ (Über Mädchenerziehung)¹⁾ ist veranlaßt durch Fénelons freundschaftliche Beziehungen zur Marquise von Beauvillier, die wegen der Erziehung ihrer acht Töchter Fénelons Rat einholte. Über christliche Mädchenerziehung hatten schon Kirchenväter geschrieben, Humanisten hatten sich mit Fragen der weiblichen Bildung beschäftigt — es war also nichts prinzipiell Neues, wenn Fénelon die Notwendigkeit der Mädchenerziehung hervorhob. Und auch die pädagogischen Gedanken, die er in dieser Hinsicht entwickelt, sind nicht eigentlich neu: es sind allgemeine Grundsätze einer milden ethisch-religiösen Erziehungsmethode. Aber die Mädchenerziehung war zweifellos immer gegenüber der Knaben-erziehung vernachlässigt worden, darum war es von Wichtigkeit, wenn ein Mann wie Fénelon ihre Bedeutung betonte. Nicht um Mädchenschulen irgendwelcher Art handelt es sich dabei, sondern um die Erziehung und Heranbildung vornehmer Mädchen durch Eltern und Erzieherinnen. Die Frau hat nach Fénelon die wichtige

¹⁾ Ich zitiere nach einer Ausgabe von Amsterdam 1702.

Aufgabe, für die Versittlichung der Gesellschaft zu sorgen, sie kann viel Gutes stiften, und gerade darum ist eine rechte Erziehung für sie nötig. Die schlechte Erziehung der Frauen verursacht mehr Übel „als die der Männer, weil die Ausschweifungen der Männer häufig teils von der schlechten Erziehung herkommen, die sie von ihren Müttern empfangen haben, teils von den Leidenschaften, welche andere Frauen im späteren Alter ihnen eingeöffnet haben“. Wie schon humanistische Pädagogen auf die Notwendigkeit einer Erziehung des Kindes von der zartesten Kindheit ab und auf die Bedeutung der ersten Eindrücke hingewiesen haben, so hebt Fénelon die Wichtigkeit frühzeitiger Einwirkung hervor. Kinder von einigermaßen guter Gemütsanlage könne man bei psychologisch richtiger Behandlung im frühen Alter lenksam, geduldig, standhaft heiter und ruhig machen, während sie, wenn man sie vernachlässige, für ihr ganzes Leben leidenschaftlich und unruhig würden, da sich „eine Art von zweiter Erbsünde“ bilde, die die Quelle tausendfacher Verirrungen werde. Man solle sich mit dem Unterricht nicht übereilen, man solle alles vermeiden, was die Leidenschaft entzünden könne, man solle das Kind daran gewöhnen, Dinge, für die es zuviel Begierde gezeigt habe, sich vorenthalten zu sehen. Sobald dann die Vernunft der Kinder sich entwickelt habe, müsse alles, was man ihnen sage, darauf abzielen, „ihnen Liebe zur Wahrheit und Abscheu vor jeder Verstellung einzuflößen“. Als Grundsatz verkündet Fénelon einen Satz, mit dem er sich zu einem Vertreter der naturgemäßen Pädagogik macht und den Begriff der „Natur“ im Sinne der Geistesrichtung des 17. Jahrhunderts voranstellt: „Man muß sich damit begnügen, der Natur zu folgen und ihr behilflich zu sein¹⁾.“ Auf die Neugier der Kinder müsse man eingehen, sie sei „eine Neigung der Natur, die gewissermaßen dem Unterricht entgegenkommt“. Durch Fragen der Kinder dürfe man sich nicht belästigt fühlen, das seien „Handreichungen“, welche die Natur darbiete, „um den Unterricht zu erleichtern“. Man könne bei rechtem Verständnis für die Seele des Kindes es unvermerkt belehren, „wie alles, was dem Menschen dienlich ist und womit der Handel sich befaßt, gemacht wird“ (3. Kap.). Nur „gute Muster“ soll man den Kindern vor Augen stellen, da Kinder bei ihrer Unentwickeltheit und Unselbständigkeit die Neigung haben, alles nachzuahmen, und der Nachahmungstrieb nach der schlechten wie nach der guten Seite gehen kann. Physiologische Betrachtungen über die „Weichheit“ und „Feuchtigkeit“ des Gehirns, wie sie wissenschaftlichen Ansichten des 17. Jahrhunderts entsprechen, zieht Fénelon heran: er fordert auf Grund davon, daß man Rücksicht nehme auf die noch schwachen Organe des Kindes, daß man es nicht zu einer anhaltenden systematischen Beschäftigung

¹⁾ Fénelon, *Education des filles*, c. 3: Il faut se contenter de suivre et d'aider la nature.

zwingen. Man lasse „das Kind spielen und verbinde die Unterweisung mit dem Spiel; nur dann und wann zeige sich ihm die Weisheit und mit lächelndem Gesicht: hüte dich, es zu ermüden durch unklugen Eifer“. Man muß „alle Mittel aufsuchen, um dem Kinde angenehm zu machen, was man von ihm verlangt“, man soll ihm immer den Nutzen dessen zeigen, was man lehrt, es sehen lassen, wozu das Betreffende „gut ist in Beziehung auf den Verkehr mit der Welt und auf die Pflichten des Standes“. Förmliche Lehren seien zu vermeiden, im heiteren Gespräch könne man „unendlich viele Belehrung vermitteln, welche viel wirksamer ist als eigentliche Lehren“. Das Lernen soll man den Kindern angenehm machen, es „unter dem Schein der Freiheit und des Vergnügens“ (*sous l'apparence de la liberté et du plaisir*) verbergen, den Kindern Zerstreuungen durch kleine Erholungsspiele gestatten. Für das Lesenlernen müsse man „ein Buch voll kurzer und wunderbarer Geschichten ausfindig machen“, um die Phantasie zu ergötzen und dadurch das Lesenlernen zu erleichtern. Beim Schreibenlernen solle man an die Neigung der Kinder anknüpfen, Figuren auf das Papier zu malen, ohne viel Zwang könnten die Kinder dann Buchstaben zum Spiel zeichnen und sich nach und nach an das Schreiben gewöhnen. Befehlen solle man so wenig wie möglich (*il faut faire le moins de règle qu'on peut*), und wenn es sich nicht umgehen lasse, solle es „in milder Form geschehen, ohne daß man es einen Befehl nennt, und immer unter Angabe eines Grundes, warum es rätlich sei, etwas gerade zu der Zeit und an dem Orte zu tun und nicht anders“¹⁾. Fénelon sucht so in der Tat nach einer psychologisch begründeten pädagogischen Methode und verwirft die zwangsmäßige Autoritätspädagogik zugunsten einer milden, von Liebe und Verständnis getragenen Erziehung, die auf den Spieltrieb, die Wißbegier, die Phantasie des Kindes Rücksicht nimmt.

Besonders betont Fénelon den Nutzen des Erzählens von Geschichten für Kinder. Er weist darauf hin, daß Kinder eine leidenschaftliche Vorliebe für kurzweilige Geschichten haben, daß sie außer sich vor Freude sind oder in Tränen zerfließen, wenn man ihnen erzählt, und daß man sich diese Neigung zunutze machen müsse. Vor allem Fabeln und biblische Geschichten empfiehlt er. Auf die Erregung der Spannung und auf dramatische Belebung legt er Wert. Man solle die Fortsetzung der Erzählung von einem Tag auf den andern verschieben, man solle einen frischen, traulichen Ton beim Erzählen einschlagen und alle Personen reden lassen, damit die Kinder sie in der Einbildung zu sehen und zu hören glauben. Zur Veranschaulichung können beim Vortrag Stiche oder auch Gemälde herangezogen werden. Wo man Gelegenheit habe, den Kindern schöne Gemälde zu zeigen, solle man das nicht versäumen, „denn die

¹⁾ Fénelon, *Education des filles*, c. 5.

Wirkung der Farben, verbunden mit der natürlichen Größe der Figuren, wird auf ihre Phantasie einen viel größeren Eindruck machen“.

Das sind alles allgemeine pädagogische Bemerkungen, die nicht nur für die weibliche Erziehung, sondern für Kindererziehung überhaupt gelten und die gewiß von einer feinen Kenntnis der Kinderseele zeugen, wie sie bei den Pädagogen des 17. Jahrhunderts noch nicht allgemein war. Natürlich kommt es Fénelon nun hauptsächlich darauf an, die religiös-kirchliche Erziehung zu fördern. Ohne zu drängen, solle man den ersten Gebrauch der Vernunft der Kinder „allmählich auf die Erkenntnis Gottes hinwenden“, sie von den Wahrheiten des Christentums überzeugen, „ohne ihnen Veranlassung zum Zweifel zu geben“. Auch da will Fénelon eine dem Kinde gemäße Methode befolgt wissen, die Phantasie soll angeregt werden, eindrucksvolle Bilder sollen entworfen, klare, verständliche Darstellungen ohne philosophische Tüfteleien sollen gegeben werden. Die Moral werde nicht gedächtnismäßig gelehrt, sondern man zeige den Kindern den Weg, „damit sie diese Wahrheiten in ihrem eigenen Bewußtsein auffinden“. Den bloßen Buchstabenglauben lehnt Fénelon ab. Die einfache Beobachtung des äußeren Kultes sei nutzlos und schädlich, wenn sie nicht innerlich belebt werde durch den Geist der Liebe und der Religion. Kluge Winke, die Fénelon für die religiöse Unterweisung gibt, verraten den erfahrenen, pädagogisch veranlagten Geistlichen.

Spezieller geht Fénelon dann auf weibliche Eigenart ein, wenn er über die Fehler der Mädchen spricht, die eine rechte Erziehung verhüten müsse. Er warnt, die Mädchen zu sehr in Weichlichkeit und Ängstlichkeit zu erziehen, er will die allzu zärtlichen Freundschaften, die Eifersüchteleien, die übertriebene Höflichkeit, Schmeichelei und Dienstbeflissenheit bei Mädchen zurückgedrängt wissen, will sie an kurzes und bestimmtes Reden gewöhnen lassen, er tadelt das listige Wesen des weiblichen Geschlechts und sucht erzieherisch dagegen zu wirken. Als einen Hauptmangel der Mädchen sieht er die Eitelkeit und die Putzsucht an. Schöngeistigkeit (bel esprit) ist für Fénelon nicht dem wahren Wesen der Frau gemäß. „Gedächtnis, Lebhaftigkeit, gefällige Wendungen, Leichtigkeit in anmutiger Rede mögen ihr in noch so hohem Grade zu Gebote stehen: sie wird alle diese Vorzüge mit einer großen Zahl anderer Frauen von geringer Einsicht und sehr schlechtem Rufe gemein haben. Wenn sie dagegen ein geregeltes und gesetztes Betragen, einen ruhigen und gemessenen Sinn hat, wenn sie zu schweigen und eine Angelegenheit zu führen weiß, so wird dieser so seltene Vorzug sie in ihrem Geschlechte auszeichnen“ (Kap. 10). Nicht auf die intellektuelle Bildung also legt Fénelon den Hauptwert, sondern auf die Gemütsbildung.

Bemerkenswert ist, wie Fénelon den Berufsgedanken für die Erziehung betont und wie er gerade von diesem Gesichtspunkt aus

eigene Forderungen für die weibliche Erziehung stellt. „Die Wissenschaft der Frauen muß wie die der Männer sich auf die Erlernung dessen beschränken, was zu ihrem Berufe gehört; die Verschiedenheit ihrer Tätigkeiten muß auch ihren Studien eine verschiedene Richtung geben¹⁾.“ Zum Beruf der Frau gehört nach Fénelon: die Erziehung der Kinder, die Aufsicht über die Dienerschaft und ihr Verhalten, die Verrechnung im Haushalt und die Sorge für sparsame und anständige Wirtschaft, ferner gewöhnlich auch die Regelung der Pachtverträge und Einziehung der Einkünfte. Als Familienmutter muß sie für die Aufgaben der Erziehung der Kinder und für die Führung des Haushalts „eine volle Kenntnis der Religion besitzen und einen reifen, festen, wachsam und für die leitende Stelle im Hause erfahrenen Geist haben“. In der Wissenschaft der Ökonomie müßte die Frau Bescheid wissen. Von früher Jugend an soll sie daran gewöhnt werden, etwas zu verwalten, Rechnung zu führen, zu achten, wie man kauft, und zu wissen, wie ein Ding beschaffen sein muß, um den rechten Dienst zu tun. Ebenso soll das Mädchen zu Reinlichkeit und Pünktlichkeit erzogen werden. Fénelon weist schon auf den pädagogischen Gedanken der Selbstverwaltung hin: man gebe den Mädchen etwas zu verwalten mit der Bedingung, darüber Rechenschaft abzulegen, damit sie sich frühzeitig an das Hausregiment gewöhnen. Der Unterricht der Mädchen soll sich beziehen auf Lesen und Schreiben, dann auf die vier Grundrechnungsarten. Ferner ist es empfehlenswert, daß die Frauen „etwas von den hauptsächlichsten Regeln des Rechts wüßten“ — eine Forderung, die charakteristisch für den Geist der Zeit ist, in der juristische Streitigkeiten eine große Rolle spielen. Für Töchter von Stand kommen nach Fénelon weiter noch in Betracht Belehrungen über die Pflichten und Rechte der Herrschaften auf ihren Besitzungen. Diese Unterweisungen bilden den notwendigen Grundstock der Bildung. Darüber hinaus ist es dann „nicht unzweckmäßig, den Mädchen nach Maßgabe ihrer freien Zeit und ihrer geistigen Befähigung die Lektüre derjenigen profanen Bücher zu gestatten, welche die Leidenschaften nicht in gefährlicher Weise reizen können“. Fénelon empfiehlt dazu vor allem das Studium griechischer und römischer Geschichte, auch der Geschichte Frankreichs und der benachbarten Länder. Dem Sprachstudium dagegen gesteht er keinen besonders hohen Wert zu, Italienisch oder Spanisch zu lernen sei zwecklos, vernünftiger sei schon das Studium des Lateinischen, da das die Sprache der Kirche sei. Aber Fénelon möchte Lateinisch auch nur „Mädchen von tüchtigem Verstand und eingezogenem Wesen lernen lassen, welche in diesem Studium nichts anderes suchen

¹⁾ Fénelon, Education des filles, c. 11: La science des femmes comme celle des hommes doit se borner à s'instruire par rapport à leur fonctions, la différence de leur emplois doit faire celles de leur études.

wollten, als was es bezweckt, welche auf eitle Wißbegier verzichteten, was sie gelernt, für sich behielten und es nur zur Erbauung verwendeten“. Rednerische und poetische Werke würde Fénelon mit strenger Auswahl gestatten, wenn Neigung dafür zu bemerken wäre und das Urteil der Mädchen „gediegen genug wäre, daß sie sich auf den wahren Nutzen dieser Dinge beschränkten“. Auch bei Musik und Malerei soll man eine vorsichtige Beschränkung eintreten lassen. Der Unterricht wird demnach bei Fénelon ganz durch den religiös-ethischen Erziehungszweck bestimmt. Zu Einfachheit der Sitten, Sparsamkeit und Arbeitsamkeit will Fénelon das Mädchen erziehen, intellektuelle Bildung erscheint ihm weniger wesentlich. Zweifellos tritt Fénelon, indem er den religiös-ethischen Erziehungsgedanken so betont, kulturellen Mißständen seiner Zeit gegenüber. In kluger Weise entwickelt er seine Grundsätze, ohne den konfessionellen Gesichtspunkt scharf hervorzukehren. Bezeichnenderweise hat der Pädagoge des deutschen Pietismus, August Hermann Francke, Fénelons Schrift übersetzt und ist davon beeinflusst. Aber auch der ganz anders geartete Rousseau entnimmt Gedanken von Fénelon.

Wie Fénelon in seiner Schrift über Mädchenerziehung nach einem Ideal sittlicher Mädchenerziehung strebt, so hat er in seinem „Telemach“ in romanhafter Form das Ideal einer Prinzerziehung zu entwerfen gesucht. Unter der Leitung der Göttin Athene, die die Gestalt Mentors angenommen hat, wird der junge Fürstensohn Telemach, Odysseus' Sohn, durch Lebenserfahrung erzogen. Ethische Tendenzen stehen dabei im Vordergrund. Fehler, die einem Fürsten leicht anhaften, werden gerügt, vor Gefahren wird gewarnt, ein ideales Bild des weisen Fürsten wird gezeichnet. Telemach wird durch Abenteuer geführt, die ihm direkt oder indirekt Lehren geben. Aus einem Liebesabenteuer z. B. lernt er, daß man nur durch Flucht das Laster überwinde, er erfährt bei anderer Gelegenheit, daß es weise Vergnügungen gibt, die von Leidenschaft frei sind und nicht verweichlichen, er erkennt die Fehler der Ruhmsucht und der Ehrsucht, er sieht die Greuel des Kriegs und die Segnungen des Friedens, er wird in die Aufgaben der Regierung eingeführt und lernt begreifen, wie der Herrscher nicht sein eigenes Wohl, sondern das des Volkes im Auge haben muß. Gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Verhältnissen seiner eigenen Zeit stellt Fénelon ohne aufdringliche Kritik Musterbilder gegenüber. So schildert er die natürliche Einfalt der Sitten bei den Bewohnern von Bätika gegenüber den eitlen und ehrgeizigen Sitten jener Völker, die man für die weisesten hält (8. Buch)¹⁾. Er läßt Mentor in Salentum Reformen

¹⁾ Telemach sagt darüber (Ausg. v. 1720, I, S. 362): Nous regardons les mœurs de ce peuple comme une belle fable et il doit regarder les nôtres comme un songe monstrueux.

einführen, die sich gegen Luxus und Schwelgerei richten, er empfiehlt dabei auch die Gründung öffentlicher Schulen, „in denen Furcht vor den Göttern, Liebe zum Vaterlande, Achtung vor dem Gesetz gelehrt wird, sowie daß Ehre höher als Vergnügen, ja selbst als das Leben zu achten sei“ (12. Buch)¹⁾. Die platonische Anschauung wird ausgesprochen, daß die Kinder weniger den Eltern als dem Staat gehören, daß sie die Hoffnung und Stärke des Volkes sind und der König vor allem Vater der Jugend ist. Körperliche Übungen und Spiele werden gefordert, um die Jugend vor Weichlichkeit und Müßiggang zu bewahren. In der Unterwelt erblickt Telemach die Schattenbilder der schlechten und der guten Könige und begreift, daß die Zahl der guten Könige gering ist, daß nur wenige stark und mutig genug sind, ihre eigene Macht in Grenzen zu halten und der Schmeichelei ihrer Umgebung zu widerstehen. Es heißt von der Königswürde, sie erscheine nur von der Ferne als glänzend, in der Nähe erweise sie sich als dornenvoll, und vom Herrscher wird gefordert nicht nur, daß er das Unrecht meide, sondern daß er auch zum Wohl des Staates alles Gute tue, und nicht nur, daß er das Rechte selbst übe, sondern auch, daß er durch weise Gesetze die andern vom Unrecht abhalte (19. Buch)²⁾. Bei der Regierung der Völker wirken nach Fénelon vor allem zwei Dinge als schädlich: erstens eine ungerechte und gewaltsame Autorität (*une autorité injuste et trop violente dans les rois*) und zweitens die Üppigkeit (*le luxe*), welche die guten Sitten verdirbt (22. Buch)³⁾. Richtige Menschenkenntnis wird vom Fürsten gefordert, es wird das patriarchalische Ideal hingestellt, wonach der Fürst für sein Volk wie ein Hirte für seine Herde, wie ein Vater für seine Familie zu sorgen hat. Bei seinen Abschiedsworten schärft Mentor dem Telemach noch einmal ein, daß er von der Liebe zum Volk sich leiten lasse und diese Liebe sich auf jede Weise zu verschaffen suche. Und er ruft ihm zu: „Fliehe die Weichlichkeit, den Prunk, die Verschwendung, setze deinen Ruhm in die Einfachheit, deine Tugenden und deine guten Handlungen seien die Zierde deiner Person und deines Palastes!“⁴⁾.

Der kluge, vorsichtige Ratgeber in pädagogischen Fragen spricht aus Fénelons Werken. Fragen der Standeserziehung stehen hier ganz im Mittelpunkt. Aber nicht mehr eine humanistisch-rhetorische Bildung kommt jetzt für die vornehmen Kreise in Betracht, sondern eine weltmännische Lebensbildung, die bei ihrem praktischen Charakter doch einen religiös-sittlichen Zug haben kann. Ein Bildungsideal schwebt da vor, das auf eine bestimmte Gesellschaftsschicht zugeschnitten ist — mag Fénelon von der weiblichen Erziehung vornehmer Stände oder von Prinzerziehung sprechen — und das doch

¹⁾ Ausg. v. 1720, I, S. 499.

²⁾ Ausg. v. 1720, II, S. 244.

³⁾ Ausg. v. 1720, II, S. 363.

⁴⁾ Ausg. v. 1720, II, S. 468.

psychologisch begründet sein will, ja Anspruch darauf macht, als naturgemäß und vernunftgemäß zu gelten. Eine rationale Beherrschung des Lebens, eine Einordnung des Individuums in Welt und Leben wird erstrebt, wie das dem Geist des 17. Jahrhunderts entspricht. Ein praktisch-realistisches Lebensgefühl tritt zu Tage, das sich ebensowohl in gesellschaftlich-weltlicher als auch in religiös-kirchlicher Lebensform äußern kann. Auch die kirchlichen Tendenzen sind bei der Struktur der Gesellschaft und des Staates im Zeitalter des Absolutismus den besonderen Interessen der in Fürst und Hof gipfelnden hierarchischen Ordnung eingefügt. Fénelon nimmt nun die bestehenden Zustände keineswegs einfach hin, er erkennt Mängel, erkennt die Gefahren des überkultivierten Luxuslebens, er sucht nach einer Versittlichung, einer vernünftigeren, naturgemäßerer Gestaltung, ohne doch die ganze Gesellschaftsordnung als solche anzutasten. Es ist verständlich, daß Fénelons maßvolle ethisch-pädagogische Ausschauungen nach verschiedener Seite hin ausgewertet werden konnten.

§ 35

John Locke

Literatur: Vergleiche das Literaturverzeichnis über Locke in Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie, III (12. Aufl. v. M. Frischeisen-Köhler und W. Moog). Berlin 1924. *J. Gavanescul*, „Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten John Lockes in ihrem Zusammenhange mit seinem philosophischen System“. Diss. Berlin 1887. *Gust. Hecke*, „Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik John Lockes“. Gotha 1898. *Ed. Fechtner*, „John Lockes Gedanken über Erziehung dargestellt und gewürdigt“. 2. Aufl. Wien 1908. *W. Gitschmann*, „Die Pädagogik des John Locke“. 2. Aufl. Cöthen 1910. *H. Lebede*, „Locke und Rousseau als Erzieher“. Berlin 1913. *E. H. Thiele*, „Montaigne und Locke, ihre Stellung zur Erziehung zur Selbsttätigkeit“. Leipzig 1920. *G. Stark*, „Natur und Naturgemäßheit in der Pädagogik J. Lockes“. Nürnberg 1920. Übersetzungen der „Gedanken über Erziehung“: *R. Schuster* in der Päd. Bibl., Bd. 9, 2. Aufl. Leipzig 1891. *E. v. Sallwürk* in der Bibl. päd. Klass., Bd. 22., 3. Aufl. Langensalza 1910. *L. Wattendorff* in der Samml. der bed. päd. Schriften, 32. Bd. Paderborn 1913.

In Frankreich konnte ein höfisches Gesellschafts- und Bildungsideal sich entwickeln, wo das kulturelle Leben so ganz von dem Zentrum des Hofes abhing. England zeigt wieder einen anderen Charakter als Frankreich. Auch in England treten in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Probleme einer Standeserziehung in den Vordergrund, aber da haben die vornehmen Stände eine selbständigere Stellung dem Königtum gegenüber, da kann sich eher ein allerdings auch ständisch gebundener Individualismus ausbilden. Nicht der geschniegelte, höfische galant homme ist da der Idealtyp, sondern der selbstbewußte, lebenstüchtige gentleman.

Schon in der englischen Pädagogik des 16. Jahrhunderts machte sich eine empirisch-praktische Tendenz geltend. Im 17. Jahrhundert fand der Empirismus seine philosophische Ausgestaltung und Begründung, damit erhielt auch die Pädagogik einen neuen Unterbau. Francis Bacon hatte schon die Anschauungen eines Empirismus verkündet und auch pädagogische Folgerungen daraus zu ziehen gesucht. Eine systematische erkenntnistheoretische und psychologische Grundlegung erhielt der Empirismus aber erst durch John Locke (1632 bis 1704). Im Gegensatz zu dem Rationalismus wird der Erfahrungsstandpunkt betont. Nicht auf apriorischen Ideen soll ein begrifflicher Denkbau errichtet werden, sondern durch empirische Beobachtung will man Wissen erwerben. Das Suchen nach Grundlagen der Erkenntnis, nach Allgemeinem, Naturgemäßem, das Streben, durch das Denken eine Macht über die Welt der Dinge zu erlangen, ist im Rationalismus wie im Empirismus vorhanden, beide Richtungen sind ein Ausdruck des Geistes des 17. Jahrhunderts, nur ist die Methode verschieden.

In seinem 1690 erschienenen philosophischen Hauptwerk „*Essay concerning human understanding*“ (Untersuchung über den menschlichen Verstand) will Locke „den Ursprung, die Sicherheit und die Ausdehnung des menschlichen Wissens“ untersuchen, eine Kritik der Erkenntnis will er liefern, und zwar mittels einer psychologisch-erkenntnistheoretischen Untersuchung. Er bekämpft zunächst die rationalistische Annahme apriorischer Grundbegriffe und Grundsätze auf logischem wie auf ethischem Gebiet. Immer wieder beruft er sich dabei auf das Verhalten von primitiven Menschen wie von Kindern und Idioten, bei denen sich noch keine solchen Ideen und Grundsätze fänden. Locke meint: wenn wir neugeborene Kinder aufmerksam betrachteten, würden wir wenig Ursache zu der Vermutung finden, daß sie viele Ideen mit sich auf die Welt brächten. Einige schwache Ideen von Hunger und Durst und Wärme sowie einige Schmerzen, die sie im Mutterleib gefühlt haben mögen, vielleicht ausgenommen, zeige sich „überhaupt nicht der geringste Anschein von irgendwelchen in ihnen schon bestehenden Ideen, insbesondere von Ideen, die den Ausdrücken entsprächen, woraus die für angeborene Prinzipien geltenden allgemeinen Sätze zusammengefügt sind“. Es lasse sich vielmehr wahrnehmen, „wie später nach und nach Ideen in ihr Bewußtsein eintreten und daß sie keine anderen erwerben als die, womit die Erfahrung und die Beobachtung der ihnen in den Weg kommenden Dinge sie versehen, was genügen sollte, um uns davon zu überzeugen, daß sie keine dem Geist ursprünglich aufgeprägten Kennzeichen sind“ (original characters stamped on the mind)¹⁾. Auf die Frage, woher das Bewußtsein allen Stoff für das Denken und Erkennen erhalten habe, antwortet

¹⁾ Locke, *Essay conc. human understanding*, B. I, c. 4, § 52.

er: „Aus der Erfahrung; in dieser ist unser ganzes Wissen begründet und aus dieser leitet es schließlich sich selbst ab.“ Das genetisch-psychologische Problem des empirischen Ursprungs der Erkenntnis erscheint hier als das Grundproblem, logische und metaphysische Fragen werden zurückgeschoben. Erfahrung ist nun aber für Locke nicht bloß Sinneswahrnehmung. Es ist die äußere und die innere Erfahrung zu unterscheiden. Aus zwei Quellen entspringen alle Ideen: unsere Betrachtung richtet sich nämlich entweder auf äußere sinnlich wahrnehmbare Objekte, ist dann Sinneserfahrung (sensation), oder auf die innere Tätigkeit unseres Geistes, die von uns selbst wahrgenommen wird, und ist dann Selbstwahrnehmung (reflection). Aus der sinnlich wahrnehmbaren Außenwelt oder aus dem Innern unseres eigenen Geistes stammen alle Ideen. An der seelischen Entwicklung des Kindes sucht Locke klarzumachen, wie mit äußeren Sinneseindrücken die ersten Ideen gewonnen werden und wie später auch eine Hinwendung auf die innere Tätigkeit des Geistes, eine innere Wahrnehmung erfolgt. „Wenn die Kinder zur Welt kommen, sind sie von einer Menge neuer Dinge umgeben, die durch eine beständige Reizung ihrer Sinne den Geist fortwährend auf sich ziehen, der eifrig neue Gegenstände kennenzulernen sucht und geneigt ist, sich an deren Wechsel zu ergötzen. So werden die ersten Jahre gewöhnlich auf die Zerstreuung des Umherschauens verwendet.“ Erst ziemlich später erhalten die meisten Kinder von ihren eigenen Geistestätigkeiten Ideen, „ja manche haben ihr ganzes Leben lang von dem größten Teile derselben keine besonders klaren oder vollkommenen Ideen, weil sie, obgleich ihr Verlauf ununterbrochen stattfindet, doch wie flüchtige Visionen keinen Eindruck machen, der tief genug wäre“¹⁾. In dem Maße, wie die Sinne dem Geist mehr und mehr Ideen zuführen, erwacht er auch mehr und mehr, er denkt um so mehr, je mehr Stoff zum Denken er erhält. Allmählich vervollkommenet sich der Geist, erweitert seine Ideen, setzt zusammen, abstrahiert usw., aber alle Erkenntnis baut sich auf den ursprünglichen durch Sinneswahrnehmung oder Selbstwahrnehmung geschaffenen Grundlagen auf. „In dem ganzen ausgedehnten Gebiet, das der Geist durchwandert, in jenen fernliegenden Spekulationen, wodurch er emporgehoben scheinen mag, kommt er auch nicht ein Jota über die Ideen hinaus, die seiner Betrachtung durch die Sinneswahrnehmung oder die Selbstbeobachtung dargeboten sind“²⁾. Locke sucht nun die verschiedenen Arten von einfachen, elementaren Ideen wie diejenigen von zusammengesetzten Ideen festzustellen und zu beschreiben, und er zeigt, wie der Geist durch Kombination, Relation und Abstraktion aus einfachen Ideen zusammengesetzte bildet.

Wie auf erkenntnistheoretischem Gebiet, so führt Locke auch auf

¹⁾ Locke, Essay conc. hum. underst., B. II, c. 1, § 8.

²⁾ Locke, Essay conc. hum. underst., B. II, c. 1, § 24.

ethischem Gebiet seine empirische Betrachtungsweise durch, wenn er auch ethische Fragen in seinem Hauptwerk nur gelegentlich streift. Gut ist das, was geeignet ist, in uns Freude zu erregen oder zu vermehren, übel ist das, was geeignet ist, in uns Schmerz hervorzubringen. Durch das Unbehagen des Verlangens wird der Wille bestimmt, und der erste Schritt zum Glück ist die Beseitigung des Unbehagens. Auf Glück ist alles Streben gerichtet, und zwar auf ein wahres und dauerhaftes Glück, wobei jedoch die einzelnen Menschen entsprechend ihrer Natur verschiedene Wege einschlagen. Moralisch gut und böse ist nach Locke „nur die Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung unserer willkürlichen Handlungen mit einem Gesetze, wonach wir uns vermöge des Willens und der Macht des Gesetzgebers Gutes oder Übles zuziehen“¹⁾. Von solchen Gesetzen gibt es drei Arten: das göttliche Gesetz, wonach eine Handlung sündhaft oder pflichtmäßig ist, das bürgerliche Gesetz, das eine Handlung strafbar oder schuldlos sein läßt, und das Gesetz der öffentlichen Meinung oder des Rufes, wonach eine Handlung tugendhaft oder lasterhaft erscheint. Der Empirismus führt auf ethischem Gebiet zu einem praktischen Eudämonismus.

Kennzeichnend für den Gesamtcharakter von Lockes Lebens- und Weltanschauung sind auch seine religiösen und politischen Ansichten. Dem bloßen Offenbarungsglauben gegenüber betont er, daß auch die Offenbarung dem Urteil der Vernunft unterworfen werden müsse, daß die Vernunft „unser höchster Richter und Führer in allen Dingen“ sei²⁾. Demgemäß vertritt er Gedanken einer „natürlichen“ Vernunftreligion und sucht in einer besonderen Schrift die Vernunftmäßigkeit des Christentums zu erweisen („The reasonableness of christianity“ 1695), ebenso ist er ein Vorkämpfer der Toleranzidee.

In politischer Hinsicht wendet sich Locke mit seinen „Zwei Abhandlungen über Regierung“ („Two treatises of government“ 1690) gegen den Absolutismus und entwickelt die Lehre der konstitutionellen Monarchie im Sinne eines individualistischen Liberalismus. Nicht von einem auf dem egoistischen Selbsterhaltungstrieb beruhenden Urstand des Krieges aller gegen alle, wie das die Lehre von Hobbes war, geht Locke aus, sondern er nimmt einen ursprünglichen Zustand an, in dem die Menschen frei, gleich und unabhängig waren. Der durch Vertrag zustande gekommene Staat soll dem gegenseitigen Schutz dienen, sein Zweck besteht darin, den friedlichen und sicheren Genuß des Eigentums zu garantieren. Er soll also gerade die Wohlfahrt der Individuen fördern. Politische Verhältnisse Englands hat Locke im Auge. Seine fortschrittlichen, liberalen Ideen sind von der Staatstheorie des 18. Jahrhunderts weitergebildet

¹⁾ Locke, Essay conc. hum. underst., B. II, c. 28, § 5.

²⁾ Locke, Essay conc. hum. underst., B. IV. c. 19, § 14: Reason must be our last judge and guide in everything.

worden, wie Locke überhaupt als Vertreter der empirischen Richtung der Aufklärung schon den Übergang zur Gedankenwelt des 18. Jahrhunderts kennzeichnet.

Auch mit seinen pädagogischen Ideen, die eng verbunden sind mit seiner philosophischen Gesamtanschauung ist Locke wegweisend geworden für die Folgezeit. Mit seinen Ansichten einer naturgemäßen, individualistischen Pädagogik ist er ein Vorläufer Rousseaus. Eine Darlegung seiner Erziehungsgrundsätze hat Locke in der 1793 erschienenen Schrift „Some thoughts concerning education“ (Einige Gedanken über Erziehung) geliefert¹⁾. Auch bei Locke handelt es sich noch um Standeserziehung, um die Erziehung des vornehmen Knaben durch einen Hofmeister. Aber die Lehren einer individualistischen Freiheitspädagogik, die Locke verkündet, haben eine allgemeinere Bedeutung. Keine humanistische Gelehrtenbildung und keine religiös-kirchliche Bildung erstrebt er, sondern eine praktisch-nützliche weltliche Bildung, wie sie der gentleman braucht. Die empirische individuelle Natur des Zöglings stellt für diesen Empirismus die Grundlage der Erziehung dar, und Erziehung besteht nur in einer psychologisch angemessenen Entwicklung dieser empirischen Individualität. Nicht auf Verstandesbildung wird da Wert gelegt, sondern auf Entfaltung der empirischen Charakteranlagen des Individuums. Der Individualismus wird leicht, wie auch bei Rousseau, zu einem pädagogischen Naturalismus. Die Individualität erscheint als etwas naturhaft Gegebenes, als etwas relativ Festes, die Entwicklung ist dann wesentlich nur naturgesetzmäßige Entfaltung, und der erzieherischen Einwirkung sind enge Grenzen gezogen. Erziehung soll den Lauf der Natur nur unterstützen, sie kann nicht von sich aus Neues schaffen, sondern nur die natürlichen Anlagen zur möglichst günstigen Auswirkung bringen. Die Aufgabe der Erziehung besteht nach Locke ausdrücklich darin, aus dem, was die Natur verliehen hat, das Beste zu machen, Fehlern vorzubeugen und die natürliche Entwicklung zu fördern. „Jedes einzelnen natürliche Anlage soll so weit als möglich gebracht werden²⁾.“ Gott habe der Seele des Menschen bestimmte Charaktereigenschaften eingeprägt, die vielleicht ein wenig verbessert, aber schwerlich völlig verändert und ins Gegenteil umgewandelt werden können (perhaps be a little mended but can hardly be totally alter'd and transform'd into the contrary³⁾). Psychologische Prüfung der natürlichen Anlagen und Neigungen des Kindes wird daher verlangt und stete Rücksicht auf die Individualität bei der ganzen Erziehung. Die individuelle Natur

¹⁾ Ich zitiere nach dem Text in Lockes Werken (The works of John Locke, III, S. 1 ff. London 1727).

²⁾ Locke, Some thoughts conc. ed., § 66: Every one's natural genius should be carried as far as it could.

³⁾ Locke, Some thoughts, § 66.

ist die körperliche und seelische Natur, wie sie empirisch den ganzen Menschen ausmacht. Der naturalistische Individualismus hebt im Gegensatz zum Idealismus und Rationalismus auch die Bedeutung der körperlichen Erziehung für die Entwicklung des ganzen Menschen hervor. So fordert Locke gleich mit den Anfangsworten seiner Schrift ausdrücklich einen gesunden Geist in einem gesunden Körper und weist auf den Wert der körperlichen Gesundheit und die Bedeutung körperlicher Übungen hin, ja er zieht medizinische Kenntnisse heran, die ihm, da er Medizin studiert hatte und auch ärztliche Tätigkeit ausübte, nicht fremd waren. Das ganze Individuum aber soll ins praktische Leben hineingestellt werden: auf Lebensbrauchbarkeit soll die Erziehung sich richten. Der empirische Nützlichkeitswert ist ausschlaggebend. Eine praktisch-utilitaristische Tendenz haftet dieser Individualpädagogik an. In methodischer Hinsicht führt der Individualismus zur Ablehnung autoritativen Zwangs: größtmögliche Freiheit soll für die Entwicklung des Individuellen gewährt werden, ein persönliches Vertrauensverhältnis soll zwischen Erzieher und Zögling bestehen.

All das bedeutet eine Kampfansage gegen die traditionelle Erziehungs- und Unterrichtsweise. Locke übt denn auch scharfe Kritik an dem bisherigen pädagogischen Verfahren. Er meint, einen großen Teil des Wissens, wie es zurzeit auf den Schulen Europas gelehrt werde, könne ein gebildeter Mann ohne Schaden für seine Persönlichkeit entbehren. Der Schulunterricht erstreckte sich auf Fächer, die für das spätere berufliche Wirken des Mannes unnütz seien, auf das Lateinische und auf Buchgelehrsamkeit werde zuviel Wert gelegt. Es sei nicht nötig, daß der vornehme junge Mann Gelehrter sei und soundso viel Wissenschaften innehabe, er brauche nur eine allgemeine Übersicht und könne sich in diesem oder jenem Fach, in das er später einzudringen wünsche, durch Selbststudium vervollkommen. Unentbehrlich aber seien für das Leben Klugheit und gute Lebensart, der Jüngling müsse Berufskenntnisse und ein standesgemäßes Benehmen besitzen und sich seiner Stellung entsprechend durch nutzbringende Leistungen hervortun. Der Erzieher soll dem Zögling daher nicht eine Summe von Kenntnissen beibringen, sondern ihm gute Lebensart, Weltkenntnis, Tugend, Fleiß und Ehrgefühl vermitteln, er soll Kraft, Tätigkeitsdrang und Fleiß (*vigour, activity and industry*) in ihm wecken¹⁾. Keine intellektuelle Bildung, sondern eine praktische Lebenserziehung also wird hier gefordert.

Auf diesen Grundansichten beruhen die einzelnen pädagogischen Vorschriften, wie sie Locke in seiner Schrift über die Erziehung gibt. Dem empiristischen Individualismus entspricht es, wenn Locke von der leiblichen Erziehung ausgeht, wenn er betont, wie unent-

¹⁾ Some thoughts, § 94.

behrlich die Gesundheit für unser Glück ist, wie notwendig eine starke Körperbeschaffenheit, die Mühen und Anstrengungen ertragen hilft, und wenn er demgemäß Anweisungen zur Abhärtung, zur richtigen Diät usw. gibt. Nicht auf das Lernen von Regeln kommt es ihm an, sondern auf Übung und feste Gewohnheit, die sich auf Grund naturgemäßer Entwicklung herausbildet. „Laßt der Natur Spielraum, den Körper so zu bilden, wie sie es für am besten hält“ (Let nature have scope to fashion the body as she thinks best¹⁾), ruft er denen entgegen, die die Natur verkünsteln und einzwängen wollen (besonders verwirft er auch das Schnüren beim weiblichen Geschlecht).

Wie der Körper, so soll auch der Geist gesund und kräftig gemacht werden. Dazu gehört nach Locke vor allem, daß man Triebe und Neigungen beherrschen, auf Wünsche verzichten lernt, und dem folgt, „was die Vernunft als das Beste vorschreibt, auch wenn der Trieb nach einer andern Seite hinzieht“²⁾. Frühzeitig soll daher das Kind gewöhnt werden, auf die Befriedigung von Wünschen, die nicht vernunftgemäß sind, zu verzichten. Freiheit und Nachsicht sind nicht gut für Kinder, ihr Mangel an Urteil macht Zwang und Zucht (restraint and discipline) nötig. Bei frühzeitiger rechter Gewöhnung des Kindes ist späteres strenges Einschreiten kaum mehr nötig. Für völlig verfehlt hält Locke die faule und kurze Weise der Prügelpädagogik, die in der Rute das einzige Werkzeug der Erziehung erblickt und das Gegenteil von dem erreicht, was sie beabsichtigt. Übertriebene Strenge vernichtet das selbständige Wesen des Zöglings, sklavische Zucht erzeugt auch sklavische Gemütsart. „Prügeln und alle anderen Arten von sklavischen und körperlichen Bestrafungen bilden nicht die Zucht, die für die Erziehung derjenigen in Betracht kommt, die wir zu weisen, guten und tatenvollen Männern machen wollen“³⁾. Dagegen verlangt Locke ein Eingehen auf das Kindliche, betont er die Bedeutung des Spieles. Die dem Kindesalter angemessenen Neigungen dürften nicht zurückgedrängt werden. Die Spiellust (gamesome humour), die von der Natur dem Alter und Temperament der Kinder so weise angepaßt sei, soll eher ermutigt werden, um ihr fröhliches Wesen zu erhalten und ihre Kraft und Gesundheit zu erhöhen, ja es sei gerade die Kunst, daß man den Kindern alles, was sie zu tun haben, zum Vergnügen und zum Spiel mache⁴⁾. Hier bahnt sich die wichtige moderne Erkenntnis an, daß das pädagogische Verfahren nicht eine bloße Übermittlung vom Erwachsenen her bedeutet, sondern vom Kinde auszugehen hat und der körperlich-seelischen Struktur des Kindes sich anpassen muß.

¹⁾ Some thoughts, § 11.

²⁾ Some thoughts, § 33.

³⁾ Some thoughts, § 52.

⁴⁾ Some thoughts, § 63.

Daß Locke dabei den Spieldrang des Kindes pädagogisch verwertet wissen will, zeugt für seine psychologische und pädagogische Einsicht.

In bezug auf die didaktische Methode verwirft Locke eine Überlastung der Kinder mit unverständenen Regeln und Vorschriften, wie sie bei der herkömmlichen Unterrichtsweise erfolgt. Möglichst wenig Regeln sollen gegeben werden, die Kinder sollen durch wiederholte Übung belehrt werden, so daß ihnen das Gelernte zu einer natürlichen ständigen Gewohnheit wird. Und das kann zur Gewohnheit gemacht werden, was der Eigenart und Fassungskraft des Kindes entspricht. Auf körperliche wie auf geistige Erziehung will Locke diese Methode der Übung bis zur Gewöhnung angewandt wissen. Die Erziehung zu einem guten äußeren Verhalten hält er seinem praktischen Nützlichkeitsstandpunkt entsprechend nicht für unwesentlich. Und bezeichnenderweise schreibt er dabei dem Tanzen, das die Kinder frühzeitig erlernen sollen, eine hohe Bedeutung zu. Nichts erscheint ihm geeigneter, den Kindern ein wohlgeziemendes Selbsttrauen und Anstand zu verleihen, wie sie an den Verkehr mit Erwachsenen zu gewöhnen als das Tanzen, die äußere Anmut der Bewegung habe doch auch irgendwie Einfluß auf das Denken und das Benehmen. Vor allem sollen in dem Kind die Grundsätze guter Natur und Freundlichkeit (*principles of good nature and kindness*) erhalten und durch fortgesetzte Übung zur Gewohnheit gemacht werden, damit sie die Grundlage für alle weitere Erziehung bilden können. Kinder sollen Vorrechte und Freiheit haben, wie das ihrem Alter entspricht. Sie dürfen nicht gehindert werden, Kinder zu sein oder zu spielen, sondern nur daran, Böses zu tun¹⁾. Lust und Liebe sollen im Kind geweckt werden. Aus eigenem Antrieb soll das Kind zum Lernen gelangen und das Lernen nicht als auferlegten Zwang im Gegensatz zum Spiel empfinden. Man soll es dahin bringen, daß es den Lehrer bittet, er möchte in diesem oder jenem unterrichten, daß es Wünsche äußert und nicht zum Lernen aufgefordert werden muß. Dann wird es beim Lernen ebenso frei handeln wie in anderen Dingen, es wird gern darin fortfahren und das Lernen als Vergnügen, als Spiel ansehen. „Wenn diese Wege sorgfältig verfolgt werden, so kann ein Kind dahin gebracht werden, daß es in allem unterrichtet zu werden wünscht, was man es lernen lassen will²⁾.“ Nicht zum pflichtmäßigen Arbeiten soll die Beschäftigung für das Kind werden, sondern zur Erholung (*recreation*)³⁾. Zwang ist dabei verpönt, das Kind soll die Leitung durch den Erzieher gar nicht merken. Locke hat damit die Wichtigkeit des Prinzips der kindlichen Selbsttätigkeit erkannt, er gibt methodische Hinweise, die sich geradezu mit Bestrebungen der modernen Arbeitsschule berühren.

1) Some thoughts, § 69.

2) Some thoughts, § 74.

3) Some thoughts, § 129.

Die individuelle Erziehung, wie sie Locke fordert, ist keine Kollektiv-erziehung in der Schule, sondern eine häusliche Erziehung durch den Vater und einen Hofmeister. Die geistige und sittliche Ausbildung verlangt „eine ständige Aufmerksamkeit und eine besondere Beschäftigung mit jedem einzelnen Knaben“. Ein solches individuelles Verfahren ist bei einer zahlreichen Schar von Schülern unmöglich, selbst wenn der Lehrer den besten Willen hat, und ist auch vergeblich, da der Schüler doch nur einen kleinen Teil des Tages vom Lehrer beaufsichtigt werden kann, sonst aber anderen Einflüssen ausgesetzt ist. Die schlechten Einwirkungen, die bei einer Massenerziehung zu befürchten sind, sind nach Locke schwerwiegender als etwaige Vorteile. Das Ziel der Erziehung ist wahre und echte Tugend, und dieses Ziel kann der Knabe zu Hause unter den Augen des Vaters und eines guten Hauslehrers am besten und sichersten erreichen. Da kann er auch am besten für die Gesellschaft und das Leben erzogen werden. Eltern sollen dem Sohn ein gutes Beispiel geben. Wenn der Vater bewirken will, daß sein Sohn vor ihm und seinen Befehlen Respekt habe, muß er selbst „eine große Ehrfurcht vor seinem Sohne“ (a great reverence for his son) haben, er darf nichts vor seinen Augen tun, wovon er nicht möchte, daß der Sohn das nachahme¹⁾. Der Vater soll ein Vertrauensverhältnis zu dem Sohn gewinnen, die Strenge der Zucht soll nachlassen, je älter und verständiger der Knabe wird. Locke hält es für richtig, daß ein Vater manches vertraulich mit seinem Sohn bespricht, wenn dieser heranwächst und dafür geeignet ist, ja daß er seinerseits den Sohn um seine Meinung fragt und mit ihm die Dinge bespricht, in denen er Kenntnis und Verständnis bekundet hat, daß er ihn also als gleichberechtigt behandelt. Der Hofmeister soll vor allem feine Bildung und Weltkenntnis besitzen, „die Weisen, Launen, Torheiten, Betrugereien und Fehler des Zeitalters, in das hinein er geboren wurde, und besonders des Landes, in dem er lebt, sollten ihm wohl bekannt sein“. Weltmännisches Benehmen soll er dem Zögling beibringen, seinen Geist ausbilden, gute Gewohnheiten und die Grundlagen der Tugend und Weisheit in ihm befestigen, ihm allmählich richtige Ansichten von der Menschheit vermitteln und in ihm die Liebe und den Nachahmungstrieb für alles, was ausgezeichnet und lobenswert ist, wecken, ferner ihm in der Verfolgung alles dessen Kraft, Tätigkeitsdrang und Fleiß verleihen²⁾.

Was ein gebildeter Jüngling erworben haben muß, sind nach Locke vier Dinge: Tugend, praktische Klugheit, gute Lebensart und Wissen (virtue, wisdom, breeding and learning)³⁾. Das Ethische, womit das Religiöse verbunden ist, stellt die notwendige Grundlage aller Bil-

¹⁾ Some thoughts, § 71.

²⁾ Some thoughts, § 94.

³⁾ Some thoughts, § 134.

dung dar. Bezeichnenderweise wird auch da der praktische Nützlichkeitswert hervorgehoben. Tugend, so sagt Locke, ist für den gebildeten Mann durchaus erforderlich, um ihn von anderen geschätzt und bei ihnen beliebt zu machen und sich selbst genehm oder erträglich zu sein, ohne Tugend ist kein Glück möglich. Klugheit bedeutet die Fähigkeit eines Mannes, seine irdische Geschäfte mit Geschick und Umsicht zu führen, sie beruht auf natürlicher Beanlagung, geistiger Anstrengung und Erfahrung. Für die gute Lebensart empfiehlt Locke als Regel, daß man nicht zu niedrig von sich selbst und nicht zu niedrig von den anderen denkt und zeigt, wie man Fehler im Benehmen vermeiden und gesellige Tugenden sich aneignen muß. Als letztes erst wird das durch Unterricht erworbene Wissen genannt. Das ethisch-erzieherische Moment steht also durchaus voran gegenüber dem unterrichtlichen Moment. Intellektuelle Kenntnisse sollen erst auf den Grund der sittlichen Bildung aufgebaut werden.

Für den Unterricht will Locke eine möglichst leichte Methode angewandt wissen. Auch darin zeigt sich seine empirisch-psychologische individualistische Betrachtungsweise. Das Lernen soll zum Spiel und zur Erholung für die Kinder gemacht werden (*learning might be made a play and recreation to children*), es soll in ihnen selbst der Wunsch zum Lernen wachgerufen werden, nicht aber soll das Lernen als Zwang und Pflicht erscheinen¹⁾. Lesen lernen soll das Kind schon gleich, nachdem es sprechen kann. Aber man soll ihm die Kenntnis der Buchstaben ohne sein Wissen beibringen, indem man etwa Würfel oder sonstiges Spielzeug mit Buchstaben versieht und das Kind daran spielend lernen läßt, so daß ihm das Lernen zum Vergnügen wird. Es sollte, meint Locke, Kindern „überhaupt nichts als Arbeit oder als ernste Obliegenheit auferlegt werden; weder ihre Seelen noch ihre Körper können das ertragen“²⁾. Wenn der Knabe durch Buchstabenspiele den Anfang mit dem Lesen gemacht hat, soll er ein leichtes, unterhaltendes Buch, am besten Äsops Fabeln, möglichst mit Bildern, in die Hand bekommen. Auf Veranschaulichung legt Locke bei seinem Empirismus natürlich großen Wert. Von sichtbaren Gegenständen trage „man den Kindern vergeblich und ohne irgendwelchen Nutzen etwas vor, solange sie noch keine Vorstellung davon haben“, solche Vorstellungen seien aber „durch Töne nicht zu erlangen, sondern nur durch die Dinge selbst oder ihre Abbildungen“³⁾. Auswendig lernen soll das Kind das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis und die zehn Gebote. Das Schreibenlernen läßt Locke dem Lesenlernen erst folgen. Neben dem Schreiben will er das Zeichnen zur Übung der Hand nicht

¹⁾ Some thoughts, § 148.

²⁾ Some thoughts, § 149.

³⁾ Some thoughts, § 156.

vernachlässigt wissen, auch den Nutzen der Kurzschrift hebt er hervor. Die erste fremde Sprache, die nach der englischen Muttersprache erlernt werden soll, ist die französische, die aber nicht durch grammatische Regeln, sondern durch stetes Sprechen von den Kindern erlernt werden soll. Auch das Lateinische, mit dem ein oder zwei Jahre nach dem Französischen begonnen wird, soll nicht nach der alten Grammatikmethode, sondern durch Sprechen wie eine moderne Sprache erlernt werden. Die durch mechanische Übung erlernte Fertigkeit im Sprechen ist das, was für das Leben und den Verkehr wichtig ist, die Grammatik hat nur eine untergeordnete Bedeutung. Grammatik soll erst derjenige lernen, der die Sprache schon sprechen kann, als Einleitung zur Rhetorik hat ihr Studium einen gewissen Wert. Mit dem Erlernen von Wörtern soll die Aneignung realer Kenntnisse verbunden werden. Dabei soll man mit dem beginnen, was zuerst in die Sinne fällt, z. B. mit Mineralien, Pflanzen, Tieren und besonders Nutzhölzern und Obstbäumen, wodurch man dem Schüler praktisch Nützliches übermitteln kann. Das humanistisch-rhetorische Bildungsziel lehnt Locke ausdrücklich ab, er verwirft entschieden das Anfertigen lateinischer Aufsätze, das er als „eine Art ägyptischer Tyrannei“ bezeichnet, und das Versmachen. Redeübungen wären nicht in lateinischer Sprache, sondern in englischer Sprache anzustellen, und zwar auch nur so, daß man den Schülern, sobald sie dazu reif wären, vernünftige, nützliche Themata gäbe, die ihnen nicht fremd wären, und daß sie dann nach kurzem Nachdenken auf der Stelle redeten, ohne etwas zu Papier gebracht zu haben. Verworfen wird von Locke auch das Auswendiglernen von Phrasen und ganzen Abschnitten aus antiken Autoren. Sprachen sind „nicht durch auswendig gelernte Brocken aus Schriftstellern“ zu erlernen. Was kann lächerlicher sein, „als die herrlichen und wohlklingenden Gedanken und Aussprüche anderer mit einem Teil von armseligem eigenen Kram bunt zu untermischen“¹⁾! Nur Spott hat Locke übrig für diese weitverbreitete Sucht, sich mit fremdem Gedankengut zu schmücken.

Mit dem Sprachunterricht soll Realienunterricht in der Weise vereinigt werden, daß Kenntnisse in den betreffenden Fächern in französischer oder lateinischer Sprache gelehrt werden. Unter den Fächern, die da in Betracht kommen, nennt Locke an erster Stelle wegen ihres praktischen Wertes die Geographie, dann folgen Arithmetik, Astronomie, Geometrie, Chronologie und Geschichte. Als belehrend und anziehend zugleich wird die Geschichte empfohlen; gerade an der Hand von Geschichtsschreibern wird der Schüler sich mit Vergnügen die lateinische Sprache aneignen können. Für die Ethik kommt Ciceros Schrift „Über die Pflichten“ (*De officiis*) in Frage, weiter aber hält Locke bezeichnenderweise auch Kenntnis der Lehren

¹⁾ Some thoughts, § 175.

des Naturrechts nach Grotius und Pufendorf für nötig, außerdem Kenntnis der rechtlichen und staatlichen Verhältnisse Englands. Der Rhetorik und der Logik gesteht er nur geringen Nutzen zu. Dann verbindet Locke merkwürdigerweise Biblische Geschichte, die Kenntnis vom Wesen der immateriellen Welt vermitteln soll, und eine nicht-spekulative Naturphilosophie, bei der er modernen Theorien, auch wenn sie noch nicht gesicherte Hypothesen bieten, den Vorzug zuerkennt vor aristotelischer Naturphilosophie. Auf Newtons bedeutungsvolles Werk „*Philosophiae naturalis principia mathematica*“ (Mathematische Prinzipien der Naturphilosophie) weist er lobend hin und meint, wenn andere uns eine so gute und klare Darstellung von anderen Teilen der Natur bieten könnten wie Newton von der Planetenwelt, so „dürften wir hoffen, mit der Zeit zuverlässigere und gewissere Kenntnisse von manchen Teilen dieses staunenerregenden Mechanismus zu erlangen, als wir bislang hatten erwarten können“¹⁾. So macht sich bei Locke eine neuzeitliche realistische und naturwissenschaftliche Auffassung geltend, auch wenn er den Realienunterricht nicht einfach abtrennt vom Sprachunterricht. Eine Beschränkung des Sprachunterrichts erfolgt gegenüber den humanistischen Forderungen wie auch eine völlige Änderung der Methode. Das Griechische nimmt Locke bezeichnenderweise nicht mit unter die obligatorischen Unterrichtsfächer auf, da seine Kenntnis für den vornehmen gebildeten Mann nicht unbedingt notwendig sei. Wolle der Zögling später als Mann auch das Griechische lernen, so werde er es sich leicht selbst aneignen können, habe er keine Neigung dazu, so werde das Erlernen dieser Sprache unter Beihilfe des Lehrers nur vergeudete Mühe sein. Entschieden verlangt Locke eine bessere Pflege der Muttersprache. Auf Korrektheit und stilistische Reinheit müsse es gerade bei der Muttersprache ankommen. Wenn jemand besser Lateinisch als Englisch spreche, so möge das einen Mann berühmt machen, aber es sei zweckdienlicher, „wenn er sich in seiner eigenen Sprache gut auszudrücken vermag, die er jeden Augenblick gebraucht, als daß ihm leere Lobsprüche von anderen für eine recht nichtssagende Fertigkeit zuteil werden“²⁾.

Die Wichtigkeit des Problems der richtigen Methode für allen Unterricht hat Locke erkannt. Er ist überzeugt, „daß nichts den Weg eines Lernenden so sehr erhellt, ihn nichts so auf demselben vorwärtsbringt und so leicht und weit fördert wie eine gute Methode“³⁾. Der Erzieher soll daher seinem Zögling das Wesen und die Vorteile der Methode für jede Tätigkeit seines Denkens beibringen, soll ihn an ein ordnungsmäßiges Fortschreiten gewöhnen.

¹⁾ Some thoughts, § 194.

²⁾ Some thoughts, § 189.

³⁾ Some thoughts, § 195: This I am sure, nothing so much clears a Learner's way, helps him so much on in it and makes him go so easy and so far in any enquiry as a good method.

Neben die wissenschaftlichen Unterrichtsfächer treten noch die körperlichen Fertigkeiten, die Locke auch keineswegs vernachlässigt wissen will. Dazu gehören Tanzen, das früh erlernt werden soll, Musik, deren praktische Bedeutung Locke nicht so hoch schätzt, ferner Reiten und Fechten, die gute körperliche Übungen darstellen. Locke wünscht auch, daß der Zögling, auch der Angehörige höherer Stände, mindestens ein Handwerk erlerne¹⁾. Nicht nur die Geschicklichkeit in den Sprachen und gelehrten Wissenschaften, sondern auch im Malen, Drechseln, im Gartenbau, im Härten und Bearbeiten des Eisens und in allen anderen nützlichen Künsten sei wohl des Besitzes wert. Auch diene eine derartige manuelle Beschäftigung der Förderung der Gesundheit. Besonders hält Locke Beschäftigung mit Gartenbau und Landwirtschaft, mit Zimmermannsarbeiten, Schreiner- oder Drechslerarbeiten für passende und gesunde Erholungen.

Bemerkenswert ist, daß Locke seinem praktischen Nützlichkeitsstandpunkt entsprechend auch die Kenntnis kaufmännischer Buchführung anrät. Gebildete sollten die kaufmännische Buchführung vollständig erlernen und nicht meinen, das sei ein Können, welches für sie nichts sei, weil es seinen Namen von Kaufleuten erhalten habe und von ihnen auch vorzugsweise ausgeübt werde²⁾.

Den letzten Teil der Bildung nimmt das Reisen ein, es soll das Werk zum Abschluß bringen und den vollendeten Gentleman schaffen. Auch da billigt Locke aber nicht das herkömmliche Verfahren. Während man gewöhnlich Jünglinge vom 16. bis zum 21. Lebensjahr auf Reisen schickt, wo sie für geistige Bereicherung noch wenig zugänglich und großen Gefahren ausgesetzt sind, hält Locke es für richtiger, entweder die Zöglinge in jüngeren Jahren unter Leitung eines Erziehers auf Reisen zu schicken oder aber sie, wenn sie einige Jahre älter und vernünftiger geworden sind, allein reisen zu lassen, da sie dann erst fähig sind, praktisch-nützliche Beobachtungen in anderen Ländern zu machen.

Deutlich betont Locke am Schluß seiner Schrift noch einmal seinen individualistischen und relativistischen Standpunkt. Der Geist eines jeden Menschen habe ebenso etwas ihm Eigentümliches wie sein Gesicht, das ihn von allen unterscheidet. Es gebe kaum zwei Kinder, die nach genau derselben Methode erzogen werden könnten. Auch die Unterschiede des Standes seien für die Art der Erziehung maßgebend. Ein Prinz, ein Adliger und ein Angehöriger der bürgerlichen besseren Stände müßten eine verschiedene Erziehung erhalten.

Gedanken einer empirisch-psychologischen Individualpädagogik sind es, die uns bei Locke begegnen, manches davon sind Grundgedanken, die sich in allem pädagogischen Individualismus bis auf

¹⁾ Some thoughts, § 202.

²⁾ Some thoughts, § 210.

die Gegenwart finden. Die empirisch-psychologische Richtung, die im 17. Jahrhundert neben der rationalistischen Richtung läuft, erreicht in Locke ihren Höhepunkt: auch da stehen, wie das dem Geist des 17. Jahrhunderts entspricht, System- und Methodenprobleme voran, auch da sucht man nach „natürlichen“ Grundlagen, aber das System, wie es der Empirismus schaffen will, ist der Zusammenhang von Erfahrungserkenntnissen, die Methode ist die empirisch-psychologische, und die Natur, von der man ausgeht und zu der man hinstrebt, ist die empirisch-menschliche Natur, die im Individuum konkrete Gestalt gewinnt. In der Pädagogik wird dieser Empirismus zu einem lebenspraktischen, individualistischen Realismus. Weder der ästhetisch-rhetorische Zug des Humanismus noch der dogmatisch-kirchliche Zug der Pädagogik im Reformationszeitalter tritt jetzt noch hervor, eine empirische Nützlichkeitstendenz herrscht, praktisch-weltmännische Erziehung fürs Leben ist das Ziel. Ein Übermaß von Sprachenbildung erscheint da ebenso unnütz wie eine Belastung mit religiösem Wissensstoff, dagegen kommt es auf individuelle sittliche Charakterbildung an. Der Franzose Montaigne kann in manchem als Vorläufer Lockes erscheinen. Aber Montaigne steht mit seinem Individualismus dem Humanismus doch noch näher, ihm kommt es vor allem auf die Freiheit in der individuellen Entwicklung an, eine elegante, weltmännische Bildungsform sucht er, und mit einer vornehmen Skepsis will er den Gebildeten ausstatten. Bei Locke ist nicht nur eine eingehendere empirisch-psychologische Begründung vorhanden, es tritt auch der praktische Nützlichkeitsstandpunkt da beherrschend hervor und gibt dem Bildungsideal seinen besonderen Charakter. Es ist der englische Utilitarismus, der Lockes Pädagogik unterscheidet von der französischen Art des Individualismus.

Für den praktisch-nüchternen Sinn von Locke ist es charakteristisch, daß er nicht etwa Pläne einer Menschheitsreform mit der Pädagogik entwickelt und daß er nicht wie Comenius seine pädagogischen Lehren in eine mystisch-phantastische Weltansicht hineinbaut. Während z. B. bei der harmonistisch-universalistischen Auffassung von Comenius der Begriff der Anschauung eine mystische Färbung hat, handelt es sich bei Locke nur um die empirisch-praktische Bedeutung. Wenn Comenius pädagogisch-methodische Grundsätze nicht nur psychologisch, sondern auch metaphysisch zu begründen sucht, so ist es Locke nur um empirisch-psychologische Feststellung und um den ökonomischen Nützlichkeitswert zu tun. Und nicht eine überall gleiche, metaphysisch-mystisch erfaßte allgemeine Menschenatur, auf der die Idee einer gleichen Bildung für alle beruhte, sucht Locke, sondern er beruft sich auf die empirische Natur, die individuell sich verändert, die psychologisch zu begreifen und in ihrer naturgesetzmäßigen Entwicklung pädagogisch zu berücksichtigen ist. Comenius glaubt eine allgemeine pädagogische Methode gefunden zu haben, die sich auf eine große Masse von Schülern in der Schule

anwenden ließe, Locke sieht von seinem empirisch-psychologischen Standpunkt in der individuellen Privaterziehung das Ideal.

Lockes empirisch-individualistische Erziehungsgrundsätze weisen vorwärts auf die Pädagogik Rousseaus, wo die Probleme des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, von Natur und Kultur in eine neue Beleuchtung gerückt werden, wo eine neue Lebensanschauung verkündet wird, welche die Schranken der Standeserziehung, die Locke angenommen hatte, durchbricht. Aber von Lockes psychologischem Empirismus aus lassen sich auch Linien ziehen nach der empiristischen Richtung der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, die in der Pädagogik bei den Philanthropisten am deutlichsten zum Ausdruck gekommen ist.

